

Dorinda Raquel Teixeira Alves

**“Aplicação do modelo Son-Rise na Educação Pré-Escolar:
Implementação de um programa na área da linguagem /comunicação -
Estudo de caso”**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2019

Dorinda Raquel Teixeira Alves

**“Aplicação do modelo Son-Rise na Educação Pré-Escolar:
Implementação de um programa na área da linguagem /comunicação -
Estudo de caso”**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2019

Dorinda Raquel Teixeira Alves

**“Aplicação do modelo Son-Rise na Educação Pré-Escolar:
Implementação de um programa na área da linguagem /comunicação -
Estudo de caso”**

Assinatura: *Dorinda Raquel Teixeira Alves*



Dissertação de mestrado apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial na Área de Especialização em Intervenção Precoce na Infância sob a orientação da Professora Doutora Luísa Saavedra

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2019

RESUMO

O Son-Rise Program® (SRP) é uma metodologia de intervenção com pessoas com autismo que privilegia a relação em detrimento do tratamento, tendo por base os seus princípios orientadores. Segundo o Centro de Tratamento do Autismo da América, esta metodologia tem inúmeros casos de sucesso e há cada vez mais pais a procurá-lo para aprender e aplicar este programa. Tendo sido criado de pais para pais, os estudos existentes, na sua maioria, centram-se no contexto familiar.

Com base no sucesso deste programa e devido à pouca informação existente sobre a sua aplicação em meio escolar, Mota (2014) desenvolveu um estudo neste sentido com uma criança de dez anos numa turma de ensino estruturado. Dado os seus resultados positivos no desenvolvimento da criança, torna-se pertinente prosseguir esta investigação inovadora e levá-la até ao contexto da Educação Pré-Escolar, desenvolvendo uma investigação com o intuito de verificar quais os benefícios desta abordagem no desenvolvimento da comunicação na criança com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) e a sua compatibilidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Deste modo, optou-se por realizar um estudo de caso centrado numa criança em idade pré-escolar com diagnóstico clínico de PEA, que frequenta uma sala de Educação Pré-Escolar, à qual o investigador pretendeu implementar o SRP, recorrendo às tabelas de desenvolvimento deste programa adotadas de Mota (2014). Os resultados obtidos apresentam uma evolução progressiva na criança na sua comunicação/ linguagem, crescendo de uma linguagem verbal e não-verbal, sobretudo no âmbito instrumental, para uma linguagem mais social.

Palavras-Chave: Perturbações do Espectro do Autismo, Son-Rise Program, Comunicação, Educação Pré-Escolar, Inclusão

ABSTRACT

The Son-Rise Program (SRP) is an intervention methodology for people with autism that privileges the relationship over treatment, having as a foundation its guiding principles. According to the Autism Treatment Centre of America (ATCA), this method has countless success cases and there more and more parents looking for getting to learn and applying the program. As result from being created among parents, most of the existing studies focus in the family context.

Due to this program's success and to the lack of information about its use on a school environment, Mota (2014) developed a study on a 10 year old infant, integrated in a teaching class. after such positive results on child's development, it becomes very relevant to pursue this groundbreaking investigation and take it to the level of education (Portugal) “Pré-Escolar”, with the special purpose of understanding and checking the benefits of this approach on the communication process of a child with Autism Spectrum Disorders (ASD; Portugal: Perturbações do Espectro do Autismo - PEA) and its compatibility with Curriculum Orientations of this learning level (Portugal: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE).

The investigator chose the case study of an infant diagnosed with ASD, with age of 3 and integrated in a class of “Pré-Escolar”, on whom was implemented the SRP, through the program's development charges used by Mota (2014). Results show a progressive evolution on communication/language of the child, a growth from a verbal and non-verbal language, mainly instrumental, to a more social language.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, Son-Rise Program, Communication, Educação Pré-Escolar, Inclusion

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que contribuíram, direta e/ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

Posto isto, o meu muito obrigada:

à criança que participou neste estudo de caso, que a pouco e pouco permitiu-me entrar no seu mundo e trazê-la para o convencional, e à sua mãe por acreditar e colaborar;

à equipa da sala da Pré-escolar que a criança frequentava, pela sua cooperação e colaboração na intervenção;

à Professora Doutora Luísa Saavedra pela disponibilidade, paciência, apoio e incentivo na sua orientação;

ao Zé Carlos Mota pela sua disponibilidade, atenção e entusiasmo na partilha da sua experiência e conhecimento sobre a temática a ser abordada no trabalho, bem como pela cedência de bibliografia;

à Catarina Gonçalves (mãe de uma criança com PEA que frequentou o curso Start-up do SRP) pela sua disponibilidade e amabilidade na partilha do seu saber;

à Elizabete Franco por despertar a minha curiosidade pela metodologia SRP;

à minha mana Nisa Alves e à minha prima Lucia Teixeira pela ajuda nas traduções;

às minhas amigas Gina Carvalho e Tânia Freitas pela disponibilidade e prontidão na sua colaboração;

à minha amiga Maria Serrão, ao Duarte Santos e à minha mana Mara Alves por me ajudarem a aprender a usar algumas ferramentas do word;

e aos meus familiares mais próximos e, especialmente, ao meu marido João Fernandes pelo apoio incondicional, motivação e incentivo nesta caminhada.

ÍNDICE

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
AGRADECIMENTOS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	x
SIGLAS E ABREVIATURAS	xi
INTRODUÇÃO.....	1
I. REVISÃO DA LITERATURA	3
1. As Necessidades Educativas Especiais e a Escola Inclusiva	3
2. Comunicação	9
i. Gestos Protoimperativos e Gestos Protodeclarativos	10
ii. Linguagem.....	13
iii. Fala	17
3. As Perturbações do Espectro do Autismo.....	18
i. A Comunicação nas Perturbações do Espectro do Autismo	23
4. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	27
5. Metodologia Son-Rise Program®	30
i. A compatibilidade da metodologia Son-Rise Program® com as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar	40
ii. A utilização do Son-Rise Program® no desenvolvimento da comunicação.....	41
II. ESTUDO EMPÍRICO	45
1. A Metodologia.....	45
i. A pergunta de partida e os objetivos do estudo.....	46
ii. Participantes	47
iii. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados e Informação	48
2. Fases desenvolvidas nos procedimentos	50

“Aplicação do modelo Son-Rise na Educação Pré-Escolar: Implementação de um programa na área da
linguagem /comunicação - Estudo de caso”

3. Apresentação, análise e discussão dos resultados	53
CONCLUSÕES DO ESTUDO	72
RECOMENDAÇÕES.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comunicação Verbal em janeiro	55
Gráfico 2 - Comunicação Não-Verbal em janeiro	56
Gráfico 3 - Comunicação Verbal em fevereiro.....	59
Gráfico 4 - Comunicação Verbal em março	60
Gráfico 5 - Comunicação Verbal em abril.....	63
Gráfico 6 - Comunicação Verbal em maio	66
Gráfico 7 - Comunicação Verbal ao longo dos meses da aplicação do programa baseado no modelo SRP	68
Gráfico 8 - Comunicação Não-Verbal ao longo da implementação do SRP.....	70

SIGLAS E ABREVIATURAS

APA – *American Psychiatric Association*

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ATCA – *Autism Treatment Center of America*

DSM - 5TM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/* Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (em português)

EE – Educação Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

RAM – Região Autónoma da Madeira

SRP – Son-Rise Program®

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/* Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (em português)

INTRODUÇÃO

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) caracterizam-se essencialmente, de acordo com o DSM-5TM, pelo défice persistente na comunicação social recíproca e interação social, e pelos padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades, que são transversais a múltiplos contextos. Esta é uma problemática que tem vindo a aumentar os níveis de prevalência mundialmente. Na Região Autónoma da Madeira, segundo Susana Silva, presidente da associação “Vencer Autismo”, numa entrevista dada ao Diário de Notícias da Madeira em 2016, havia duzentos e dois casos de autismo registados, admitindo que poderia haver mais casos que não fossem públicos.

O crescimento da perturbação a nível mundial, o maior conhecimento do seu espectro e peculiaridades, levou investigadores a pesquisar e a sugerir alternativas que apresentassem respostas mais efetivas para o ensino e aprendizagem dessas crianças, abarcando desde adaptações curriculares até estratégias de ensino, constituindo programas de intervenção (Tutt, Powell & Thornton, 2006), com orientação e práticas diferenciadas entre si.

No entanto, de acordo com Schmidt et al., (2015), existem poucas investigações sobre a implementação e o decurso de programas de intervenção precoce em crianças com diagnóstico de PEA, o que dificulta, em especial aos profissionais e pais, (re)conhecer a influência/benefícios dessas práticas no desenvolvimento integral da criança para uma escolha consciente da intervenção mais adequada. Pôde-se vivenciar essa situação, no papel de educadora de infância do ensino regular no ano letivo 2013/2014, aquando acompanhava uma criança autista. As dúvidas e angústias sentidas pelos profissionais e família, que surgiram da vontade de responder da forma mais adequada às especificidades dessa criança, acreditando nas suas capacidades de desenvolvimento, despertaram o interesse dos profissionais por essa temática.

Assim, procurou-se com este trabalho dar um contributo nesse sentido. Com a revisão bibliográfica ainda se constatou, corroborando com Mota (2014), que existe pouca informação relativamente ao SRP, programa sobre o qual recai este projeto, o que parece suportar a sua pertinência. Mota (2014), desenvolveu um estudo inovador em Portugal, debruçando-se sobre a aplicabilidade deste programa numa turma de ensino estruturado em contexto escolar. Pretende-se com este estudo, dar continuidade ao seu

trabalho seguindo pela “janela aberta” que nos deixou com esse mesmo propósito de futuro, através da qual nos aponta para uma possível investigação sobre os benefícios da implementação do modelo SRP na Educação Pré-Escolar, ambicionando-se verificar a sua compatibilidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e se contribui de alguma forma para o desenvolvimento da linguagem/comunicação de uma criança nesta faixa etária com PEA.

Neste âmbito, realizou-se um estudo de caso em que se interveio com uma criança com esta problemática em idade pré-escolar seguindo o modelo SRP, perspetivando potenciar o desenvolvimento das suas competências comunicativas. Inicialmente realizou-se a Base de Referência da criança usando para tal uma grelha de observação naturalista, a “Tabela dos Estágios do SRP” e uma tabela de registo da comunicação/linguagem dando origem ao seu Currículo Social, isto é, às metas a trabalhar com a criança. Este estudo decorreu ao longo de quatro meses, com a realização de sessões de uma a duas horas quatro vezes por semana, as quais foram registadas num diário de bordo salientando a comunicação verbal e não-verbal da criança. Estes dados foram transportados, à posteriori, para uma tabela específica, que permitiu um acesso mais fácil aos resultados de modo a confrontá-los, no que se refere ao *antes* e ao *longo* da intervenção.

Relativamente à perspetiva estrutural deste trabalho, encontra-se dividido em três partes. Posto isto, a primeira refere-se à revisão de literatura, onde foram abordados os conceitos de Necessidades Educativas Especiais e a Escola Inclusiva, a Comunicação, as Perturbação do Espectro do Autismo, as OCEPE e por fim a metodologia SRP. Na segunda parte encontra-se todo o estudo empírico desta investigação, aludindo à metodologia que foi utilizada; a pergunta de partida e os objetivos do estudo; os participantes; as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados e informação aplicados; as diferentes fases desenvolvidas nos procedimentos e; como não poderia deixar de ser, a apresentação, análise e discussão dos resultados. A terceira parte, constitui-se pelas conclusões do estudo e recomendações para futuras investigações.

I. REVISÃO DA LITERATURA

1. As Necessidades Educativas Especiais e a Escola Inclusiva

O olhar sobre a diferença e, conseqüentemente, o atendimento aos indivíduos “diferentes” foi se alterando ao longo dos tempos, de acordo com as características sociais, culturais e económicas de cada época. Assim, a história da Educação Especial foi marcada por várias fases com diferentes concepções e práticas inerentes.

Na fase da Exclusão, que foi considerada a pré-história da Educação Especial, as crianças e jovens portadores de deficiência eram vistos como perigosos para a população dita normal, pois acreditavam serem bruxos, frutos do demónio ou de feitiçarias. Então levavam-nos para longe das populações, abandonavam-nos e/ou executavam-nos (Madureira e Leite, 2003; Silva, 2011; Correia, 1999).

Com o aparecimento de novas filosofias (perspetiva iluministas e filosofia de Locke e Rousseau) mais humanistas e tolerantes nasceu uma nova visão da pessoa “diferente”, a qual importava proteger e apoiar. Assim, no início do século XIX, surge a fase da Segregação, na qual criaram várias instituições especializadas para pessoas deficientes. Nesta altura, a Educação Especial tinha por base um paradigma médico terapêutico, importava categorizar os indivíduos “diferentes”, de modo a segregá-los de acordo com a sua deficiência. Defendiam ser mais benéfico para eles e para as crianças ditas normais que fossem isolados e educados junto dos seus pares com deficiência, num ambiente controlado, com os cuidados médicos, psicológicos e sociais que necessitavam (Silva, 2011; Sim-Sim, 2005; Correia, 1999).

No séc. XX, as mudanças sociais do pós-guerra, os novos movimentos que despoletaram, a Declaração dos Direitos da Criança e a dos Direitos do Homem, entre outros, foram o “motor de arranque” de uma nova fase na Educação Especial, a Integração. Esta adveio do princípio da *normalização*, que teve origem na Dinamarca com Bank-Mikkelsen, mas rapidamente se estendeu a outros países. Tinha como princípio basilar que a pessoa deficiente deveria desenvolver uma vida o mais “normal” possível. Conseqüentemente, emerge uma nova representação da pessoa “diferente” na

sociedade, em que lhe são atribuídos direitos comuns aos dos cidadãos regulares e a aceitação e respeito pelas suas especificidades (Silva, 2009; Correia, 1999). Nesta perspetiva, a educação destas pessoas deveria ser desenvolvida em instituições de educação e ensino regular, visando minimizar, ao máximo, a sua diferença com vista à sua participação na sociedade.

Nos Estados Unidos, por volta de 1975, a *Public law 94-142 (The Education for All Handicapped Children Act)* veio veicular direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação, propondo o ensino das crianças e jovens deficientes com os seus pares de forma universal e gratuita, adequada a todos.

Na Inglaterra, surgiu, em 1978, o *Warnok Report*, que veio a ser legislado em 1981 pelo *Education Act*. Este relatório foi um marco importante na Educação Especial, pois introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, que emergiu da valorização de um conjunto de princípios e valores que elevavam a importância da educação integrada. Tais como o considerar: a deficiência como um *continuum* de necessidades especiais de educação; que a intervenção precoce poderia ajudar a atenuar os défices da criança com NEE; que a forma de identificar e de avaliar as crianças com NEE deveria ser mais detalhada; que deveriam ser atribuídos deveres às autoridades de educação e que os pais deveriam ter direito de participar ativamente na avaliação, na tomada de decisões e na operacionalização das medidas educativas para os seus educandos (Bairrão, 1998). Por conseguinte, passou-se a definir como principal função da Educação Especial a identificação das necessidades educativas especiais das crianças, conceito este que, segundo Wedell (*cit. in* Bairrão 1998, p.23), “(...) refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica.” Esta mudança de perspetiva na análise da problemática da criança veio valorizar a vertente educacional.

Em Portugal, a integração de crianças e jovens “diferentes” começou por acontecer com experiências pontuais em diferentes escolas do país e posteriormente foi se alargando. Desta feita, surge o D.L. n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo que concebe as condições de enquadramento das políticas integradoras, o qual, juntamente com outros documentos legais, foi transformando a conceção de Educação Integrada.

As questões e a insatisfação que surgiram em vários países quanto às práticas de Educação Especial provocaram a vontade de mudança. Assim, começou-se a trilhar o caminho para a Inclusão através de um conjunto de decisões e medidas discutidas por organizações e agências internacionais, tais como Nações Unidas e UNESCO, que resultaram em graduais políticas sociais favoráveis a esta. É de salientar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtein, 1990), na qual vários países

assumiram que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo (Candeias, 2009, p.41);

e a Declaração de Salamanca (1994), aprovada por representantes de vários países e organizações internacionais, que veio a ser um marco importante na Educação Especial, proclamando “a Escola para Todos” ou a “Escola Inclusiva”. Esta declaração defendia que a escola dever-se-ia capacitar e ajustar para atender

a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p.6).

Deste modo, encorajava-se a escola para uma pedagogia centrada nas crianças, indo ao encontro das suas necessidades, proporcionando condições a todas para aceder ao conhecimento e alcançar o sucesso educativo, aprendendo juntas, sempre que possível. Mas, para além da qualidade educativa, também se exortava a escola à mudança na sociedade, anulando as atitudes discriminatórias da população regular em relação a estas crianças normalmente excluídas, urgindo uma sociedade mais acolhedora, tolerante e inclusiva. Isto porque

a inclusão educativa é (...) muito mais do que um ponto de partida para a ação escolar, já que é um projeto social e de cidadania que implica sair do espaço escolar para o espaço local em que se insere (Latas, 2011, p.18).

O movimento de inclusão acredita que a criança e jovem com NEE tem melhores condições para aprender numa turma regular, numa escola regular. Citando Correia (2013, p.7),

será aí, na companhia dos seus pares sem NEE, que ele encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, capaz de, se todas as variáveis se conjugarem, vir a maximizar o seu potencial.

O que significa que a escola inclusiva deverá ser uma escola respeitadora e que aceita todas as crianças, incentivando-as a aprender até onde as suas capacidades lhes permitam, tendo sempre em atenção as suas especificidades. Também deverá disponibilizar, sempre que o caso assim o imponha, o apoio dos serviços de educação especial, exigindo-se o trabalho em colaboração com o professor do regular, visando uma educação de qualidade. Ainda seguindo esta ordem de pensamento, a aprendizagem em conjunto com as crianças regulares será mais proveitosa para ambas as partes, pois “(...) as crianças desenvolvem-se, aprendem e evoluem melhor num ambiente rico e variado” (Morin, 2001, *cit. in* Candeias 2009, p. 46), ou seja, a diversidade/heterogeneidade é um aspeto positivo que traz benefícios para todos.

Não obstante, não devemos considerar a inclusão como algo inflexível, pois nem sempre para o indivíduo com NEE o mais proveitoso é estar a tempo inteiro numa turma regular. Desta forma, os serviços educativos podem e devem ser complementados com atividades que envolvam uma participação comunitária que proporcione ao aluno o desenvolvimento de habilidades intrínsecas ao seu dia a dia.

Assim sendo, a escola inclusiva, tal como preconiza Correia (2013), deve ser centrado na criança com NEE como um todo (desenvolvimento académico, sócio emocional e pessoal), envolvendo a Escola, a Família, a Comunidade e o Estado como fatores essenciais à eficácia do sistema inclusivo. Pois “(...) é preciso (...) um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (UNESCO, 1994, p.12), e somente com esta corresponsabilização, cooperação e colaboração entre estes agentes se consegue.

Em suma, a inclusão requer uma escola para todos, de todos e com todos. Isto é, a escola tem de “abrir portas” para todos, independentemente da sua identidade, e para o

fazer com eficácia tem de sofrer alterações, ajustando-se à diversidade dos alunos, tendo em conta as suas necessidades, capacidades e potencialidades. Tem de ser uma boa organização escolar, tal como advoga Rodrigues (2003), uma “organização de aprendizagem”, facilitadora de medidas que promovam uma educação de qualidade, eficiente e de equidade para todos, a qual assegure “(...) oportunidades adequadas de aprendizagem, avaliação e qualificação para permitir a total e efetiva participação de todos os alunos no processo de aprendizagem” (Wade, 1999, *cit. in* Farrell, 2008, p. 16). Uma organização escolar que fomente a cooperação e colaboração entre docentes, equipa multidisciplinar, comunidade e família, em que se honra o compromisso de diálogo, e que não se isola nas suas práticas educativas, refletindo e (re)pensando metodologias, assumindo-se como comunidade aprendente e colaborante. E para que toda esta reestruturação se dê é preciso haver uma boa liderança nas escolas, que acredite nos benefícios desta nova conceção de educação e que fomente estas práticas, visando a melhoria de qualidade de vida dos seus alunos, em especial com NEE, e os preparando para serem ativos na sociedade, o quanto exequível.

Em Portugal, com base nesta filosofia de inclusão, publicou-se o D.L. n.º 3/2008, a 7 de janeiro, revogado no continente pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho pelo que regulava a EE. Importa realçar a nível da Região Autónoma da Madeira (RAM) que a EE rege-se pelo D.L.R. n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro, que surge da adequação do D.L. n.º 3/2008 às características da região e que ainda se mantém em vigor. Estes dois decretos são constituídos por alguns pontos em comum e outros distintos. Dar-se-á maior ênfase ao Decreto Regional, dado que o presente projeto de investigação desenvolveu-se na RAM.

Posto isto, o D.L.R. n.º 33/2009/M pretende ser uma referência orientadora das políticas, ação e visão estratégica da região, no que diz respeito à inclusão dos indivíduos com NEE. Assim elegeu como opção

o *continuum* de serviços prestados às pessoas com necessidades especiais, que pode começar antes do nascimento com o trabalho dirigido às famílias em risco (...) [até à] intervenção pós-escola, ao longo de toda a vida (...), com a aspiração de potenciar as capacidades e minimizar as fragilidades que os mesmos apresentam (D.L.R. n.º 33/2009/M).

Para tal, exorta o sistema educativo a responder de forma adequada às necessidades especiais de carácter temporário ou prolongado, apostando num conjunto de saberes e de recursos (materiais e humanos) adaptados e contextualizados a cada caso e situação, visando “(...)o desenvolvimento pessoal e social, a formação profissional, as atividades ocupacionais, a autonomia, a qualidade de vida, a segurança e o bem-estar” (D.L.R. n.º 33/2009/M).

Desta forma, este decreto distingue-se do D.L. n.º 3/2008, essencialmente, por alargar a sua aplicação a indivíduos com deficiência ou problemas graves que permaneçam em casa ou em instituições de EE (n.º 2, artigo 2.º), bem como aos “estabelecimentos que prossigam o ensino profissional, superior e formação de adultos, em situações comprovadamente avaliadas” (n.º 2, artigo 3.º); por não obrigar a utilização da CIF; por abranger a sobredotação; por legislar com mais pormenor a transição para a vida adulta e reabilitação; e por implementar os Centros de Apoio Psicopedagógicos (CAP), existentes por concelhos na RAM, tendo como atribuições: a colaboração, no despiste, observação, avaliação, encaminhamento e intervenção junto de crianças e jovens com NEE, com os estabelecimentos de educação e ensino, com as famílias e unidades de saúde públicas, com os centros locais de segurança social, com as câmaras municipais e juntas de freguesia; a participação na definição de estratégias e metodologias a desenvolver e utilizar com alunos, cujas necessidades aconselhem intervenções específicas; a promoção do acompanhamento social, psicológico e pedagógico às crianças e jovens com necessidades educativas especiais e respetivas famílias, quer em ambiente escolar, quer em ambiente sociofamiliar, nomeadamente no âmbito da intervenção precoce e/ou apoio domiciliário e, bem como, o acompanhamento e a supervisão da intervenção técnico-pedagógica dos elementos das equipas de EE e reabilitação afetos ao CAP, junto dos estabelecimentos de educação e ensino.

Atualmente, a Educação Especial ganhou uma nova “vida” com o Decreto de Lei n.º 54/2016, de 6 de julho. Este é mais um passo no longo caminho da inclusão, e consequentemente da escola inclusiva. Com as medidas educativas que enuncia e com a criação das equipas multidisciplinares nas escolas que impõe, exige a estas últimas a responsabilidade devida no acesso e na obtenção de sucesso no processo de ensino aprendizagem de todos os alunos e de cada um na sua individualidade. Importa dizer que

esta implica uma mudança de paradigma na educação, nas práticas dos docentes na sala de aula, estes não podem continuar a olhar para os seus alunos como um todo que aprende da mesma forma. Só se conseguirá chegar a todos quando esta classe acreditar e aplicar a verdadeira diferenciação pedagógica. Já há muito se falava em inclusão, mas a sua legislação necessitava de ser mais específica, realçando a importância do contributo de todos e de cada um dos intervenientes na educação, do trabalho em cooperação e colaboração para se atingir uma Educação de Qualidade em que o seu fundamento é que todos evoluam e aprendam ao máximo dentro das suas potencialidades. Na RAM, como ainda não se criou o decreto regional adequando esta lei às características da região, a EE continua a reger-se pelo Decreto Legislativo Regional n.º 33/ 2009/M.

2. Comunicação

Os conceitos de Comunicação, Linguagem e Fala são, frequentemente, utilizados de “(...) forma indiscriminada. Importa, portanto, na abordagem deste domínio, clarificar estes conceitos” (Franco et al., 2003, p. 15).

Se no processo de desenvolvimento o indivíduo não adquire a capacidade de expressão através da fala (ou se esta é de difícil compreensão para o meio), devemos assegurar-nos que se desenvolvam todas as funções da linguagem humana. Devemos assegurar-nos que se produza comunicação (Schaeffer, 1980 *cit. in* Coleta 2012, p.7).

Pois, a comunicação é um dos maiores atributos que o ser humano possui que o distingue dos outros seres (Lima, 2012; Heaton e Winterson, 1996 *cit. in* Cruz 2009).

Para Fiadeiro (*cit. in* Franco et al., 2003 & Lima, 2012), o ato de comunicar constitui-se como um processo interativo, desenvolvido em contexto social, requerendo, pelo menos, um emissor, que codifica ou formula a mensagem e a transmite, e um recetor, que a descodifica ou compreende. Assume-se como um processo complexo de troca de informações utilizado para influenciar o comportamento dos outros, o que implica, portanto, respeito, partilha e compreensão mútua (Olswang, 1987, *cit. in* Franco et al., 2003).

É importante destacar-se que a comunicação requer uma complexa combinação de competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais, envolvendo assim todas as áreas de desenvolvimento (Franco et al., 2003).

De acordo com Nunes (2001, *cit. in* Franco et al., 2003), os *skills* cognitivos envolvidos na comunicação abarcam a memória de curto e longo prazo e a capacidade para estabelecer associações entre o símbolo e o seu representante. A autora acrescenta, ainda, que as capacidades sensoriais possibilitam à criança a perceção das tentativas de comunicação do outro, da existência de outras pessoas com quem comunicar e que qualquer acontecimento pode servir de assunto para conversar, bem como facilita a compreensão das relações entre o símbolo e o seu referente.

Kutscher (2011, *cit. in* Antunes 2014), advoga que a comunicação inclui “competências verbais literais” – a comunicação verbal – e “competências não-verbais” – a comunicação não verbal. A comunicação verbal é constituída pelas competências que um indivíduo possui relativamente ao uso e compreensão das palavras e/ou frases, ou seja, pelas suas capacidades a nível da “linguagem verbal receptiva”, que tem a ver com a compreensão de palavras, frases e ideias faladas e/ou escritas, e a nível da “linguagem verbal expressiva”, que diz respeito à expressão de ideias por palavras faladas ou escritas. Enquanto a comunicação não-verbal consiste nas competências para comunicar utilizando as expressões faciais, a linguagem corporal, o tom e ritmo da voz sem recorrer à palavra.

A importância da comunicação passa pela forma como a criança desenvolve as suas capacidades e competências, sobre as trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Assim, quanto maior for a sua capacidade de comunicar, maior controlo poderá ter sobre o seu meio ambiente (Nunes, 2001, *cit. in* Franco et al. 2003).

i. Gestos Protodeclarativos e Gestos Protoimperativos

Segundo Gómez et al., (1995), foram Bates, Camaioni e Volterra (1975) que criaram esses dois termos para referir-se ao que consideravam as duas funções

fundamentais dos gestos comunicativos das crianças; partindo de uma distinção clássica de linguística entre emissões declarativas ou afirmações e de pedidos ou ordens. Elas acreditavam que as raízes dessas duas formas básicas de comunicação linguística podiam ser encontradas em gestos anteriores à linguagem.

Ferreira e Schmidt (2011) no seu estudo dividem a comunicação não-verbal em duas categorias: Protodeclarativo e Protoimperativo. Estes autores definem os Gestos Protodeclarativos como sendo aqueles que

“(...) possuem uma função comunicativa e servem para se referir ao mundo circundante e a outras pessoas. (p.9)” e os Protoimperativos como sendo “(...) os comportamentos que envolvem pedidos, que servem para obter uma assistência do facilitador. (p.9)”.

Em concordância com estes autores, Baron-Cohen et al., (1992) resumem os gestos protodeclarativos ao apontar para indicar a outra pessoa um objeto ou evento de seu interesse e os gestos protoimperativos ao apontar tendo como único fim obter o objeto. Descrevem-nos associados à atenção compartilhada e, referem que crianças com PEA apresentam um défice em ambos; realçando ainda que o apontar protodeclarativo é frequentemente raro ou mesmo inexistente.

Os mesmos autores salientam também que a ausência ou défice do apontar protodeclarativo aos dezoito meses traduz-se num possível indicador de PEA ou de outra dificuldade de desenvolvimento similar, pois, segundo eles, esta competência constitui uma conquista que ocorre por volta dos quinze meses no desenvolvimento infantil típico.

Relativamente às habilidades protoimperativas, Baron-Cohen (1995) não as assume como problemáticas nas crianças com PEA, considerando-as essencialmente “instrumentais” e que não transmitem o desejo em partilhar um interesse com o outro pelo simples prazer de compartilhar. Os resultados obtidos por Ferreira e Schmidt (2011) no seu estudo, no que diz respeito a estes gestos, vão ao encontro do que defende este autor, uma vez que se observou a prevalência da comunicação protoimperativa sobre a protodeclarativa em crianças com PEA.

Segundo Altares (2008), em crianças com um desenvolvimento típico, a utilização de comportamentos protoimperativos e protodeclarativos constitui a concretização do processo de triangulação (relação criança-objeto-adulto/pessoa), surgindo a partir dos nove ou dez meses; no entanto, a maioria das crianças, de acordo com Franco e Butterworth (1988, *cit. in* Altares 2008) em concordância com Baron-Cohen et al., (1992), apenas apresenta-os após os doze meses.

A autora refere que nesta altura a criança já é capaz de coordenar os esquemas de ação com os objetos e os padrões de interação com as pessoas relacionando-os entre si, o que pressupõem a capacidade de atenção conjunta. Por isso, a comunidade científica considera o uso destes comportamentos como um indicador da verdadeira intencionalidade comunicativa por parte da criança.

Bates, Camaioni e Volterra (1975, *cit. in* Altares 2008), classificaram, no seu estudo, os protoimperativos e os protodeclarativos como sendo os gestos comunicativos mais importantes. Definiram-nos à semelhança dos autores acima referidos, defendendo que os protoimperativos são gestos por intermédio dos quais a criança utiliza o adulto para alcançar algo, constituindo por norma pedidos: de objetos, de ajuda, ações, etc., que realizam sem usar meios linguísticos; e que os protodeclarativos são gestos que a criança utiliza para compartilhar a atenção de um adulto para um acontecimento ou um objeto.

Com efeito, os protodeclarativos foram considerados mais complexos do que os protoimperativos, e, por conseguinte, antecedem aos primeiros no desenvolvimento da criança. Ora vejamos, de acordo com os vários autores ela poderia usar um gesto, apontar ou conduzir a mão do outro para o que desejava, não tendo uma intenção comunicativa, usando-o como instrumento, tal como se comportavam os gorilas inicialmente no estudo de Gómez et al. (1995) que dispunham da pessoa como objeto para alcançar o seu fim. Enquanto que o uso dos gestos protodeclarativos já envolvia a atenção partilhada, o querer compartilhar com o outro o seu interesse sobre um objeto ou situação, havendo assim a intenção comunicativa.

No entanto, Gómez et al. (1995) com o seu estudo vieram reivindicar a complexidade dos comportamentos protoimperativos defendidos por outros autores como meramente instrumentais. Deste modo, advogam que os protoimperativos são gestos

utilizados para pedir que se realizam acompanhados de condutas de atenção conjunta, o que os tornam diferentes das condutas de utilização de instrumentos. Isto é, usar um gesto protoimperativo não consiste em apenas fazer algo para causar uma determinada reação no outro, sendo mais do que isso, engloba também uma série de padrões de atenção conjunta que em nada têm a ver com os esquemas de utilização de instrumentos, podendo interpretar-se como indício de que quem os realiza tem algum conhecimento da mente do outro. Assim, defendem que tal como os gestos protodeclarativo podem ser vistos como uma conduta perante a qual a criança quer que o outro se dê de conta de alguma coisa, os protoimperativos podem interpretar-se como tentativas por parte dela para que o outro se aperceba de que quer alguma coisa. Em ambos os casos, o ato da criança teria que influenciar um aspeto da mente do outro, o que implicaria a metarrepresentação ou teoria da mente.

ii. Linguagem

Para Franco et al. (2003, p. 16), a linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua. Também de acordo com Pedrosa e Temudo (2004, p. 338) a “linguagem é o conhecimento do sistema simbólico usado na comunicação.”

A aquisição e evolução da linguagem acontecem de acordo com certas etapas consideradas de referência no desenvolvimento típico da criança (anexo I), o que não significa que se dê sempre ao mesmo ritmo em todas. Todavia, deve-se estar atento, pois o que para umas pode ser um simples atraso, para outras pode ser sinal de alerta de alguma perturbação (Lima, 2012). Não obstante, Albano (1990, *cit. in* Delfrate et al., 2009) considera necessário para que isso aconteça que as crianças disponham de quatro condições básicas fundamentais: o interesse/ disposição para interagir/ brincar com o outro; um sistema sensório-motor íntegro; o estar integrado num ambiente onde a linguagem faça parte das rotinas significativas; e a existência de uma língua.

Na ótica de Cruz (2009), existem vários sistemas da linguagem, a saber: Linguagem Interior; Linguagem Auditiva ou Falada; Linguagem Visual ou Escrita e

Linguagem Visual Receptiva, as quais estão organizadas segundo uma hierarquia de sistemas verbais e não verbais que respeitam uma determinada sequência.

Assim sendo, surge a Linguagem Interior como a primeira etapa na hierarquia. Cruz (2009), inspirado em Fonseca (1999) e Johnson e Myklebust (1991), diz que “(...) o desenvolvimento da linguagem é o facto de o significado das palavras ser adquirido antes de estas serem utilizadas” (p. 128), pois o sujeito somente dá significado àquilo que manipula e experimenta. Assim sendo,

a linguagem, como sistema simbólico complexo, assenta numa compreensão interiorizada da experiência, que começa por ser corporal e não verbal, para depois se transformar em intelectual e verbal (Fonseca, 1999, *cit. in* Cruz 2009, p. 128).

Em seguida, dá-se a Linguagem Auditiva ou Falada (compreensão e fala), na qual, segundo os autores supracitados, acontece a sucessão da linguagem auditiva recetiva para auditiva expressiva, ou seja, primeiro há a compreensão das palavras e só posteriormente são usadas com significado na comunicação, surgindo assim a fala ou linguagem oral.

Subsequentemente emerge a Linguagem Visual ou Escrita (leitura e escrita), onde “(...) ocorre a representação simbólica (*i.e.*, palavra escrita) de outra representação simbólica (*i.e.*, palavra falada)”, o que a torna um nível mais complexo e mais difícil de aprender e dominar. Este também apresenta dois subníveis: o recetivo - a leitura -, e o expressivo - a escrita -, os quais são a base das aprendizagens académicas (Cruz, 2009, p. 131).

Por último, sobrevém a Linguagem Visual Recetiva (leitura), a qual refere-se ao “(...) estabelecimento de relações entre a linguagem auditiva (já existente) e uma linguagem visual que a substitui” (Fonseca, 1999, Heaton e Winterson, 1996, *cit. in* Cruz 2009, p. 134).

Por outro lado, Franco et al. (2003) enquadram a linguagem segundo duas modalidades, oral e escrita, o que vai ao encontro de um dos domínios da área de comunicação e expressão presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Assim sendo, “(...) a linguagem oral integra regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado”, que refletem um propósito e uma determinada intencionalidade. E é “(...) no processo de desenvolvimento da linguagem [que] se vão adquirindo conhecimentos acerca da estrutura da língua, do código, através do qual a mensagem pode ser expressa, e da função da mesma” (Franco et al., 2003, p. 17).

Neste contexto, realça-se que a aquisição da linguagem oral se realiza num processo de interação, envolvendo para tal a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que lhes estão subjacentes, “(...) permitindo o desenvolvimento de capacidades de perceber a linguagem (linguagem compreensiva) e capacidades para formular/produzir linguagem (linguagem expressiva)” (Franco et al., 2003, p. 17). Sendo que este processo é estabelecido pela interação entre diferentes fatores: ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos.

A linguagem oral apresenta uma combinação complexa de várias componentes, categorizadas a três níveis: a Forma, o Conteúdo e o Uso, os quais têm efetivamente uma inter-relação entre si. Assim, para aprendizagem da língua materna, que começa logo a partir do nascimento, é necessário a apreensão das regras relativas a estas três componentes (Bloom e Lahey, 1978, *cit. in* Franco et al., 2003; Lima, 2012). Deste modo, a Forma corresponde a uma componente na qual se incluem ,

as regras de organização dos sons e as suas combinações (fonologia); as regras que determinam a organização interna das palavras (morfologia) e as regras que especificam a forma como as palavras serão ordenadas e a diversidade nos tipos de frases (sintaxe) (Franco et al., 2003, p. 18).

Quanto ao Conteúdo este envolve o significado, podendo ser extraído de forma literal ou não literal, dependendo, portanto, dos contextos linguísticos e não linguísticos. A este respeito, as autoras Franco et al. (2003, p. 18) dizem que são incluídas, nesta componente,

as regras semânticas de organização que se estabelecem entre as palavras, os significados e suas ligações, bem como os mapas conceptuais individuais que se vão criando. Este conhecimento provém das experiências de cada indivíduo e resulta do seu próprio desenvolvimento cognitivo.

No que diz respeito à terceira componente, o Uso, esta engloba as regras que regulam o uso da linguagem em contextos sociais, denominada pragmática. Dessas regras importa destacar dois aspetos, nomeadamente as funções/ intenções de comunicação e a escolha dos códigos a utilizar. Ora bem, as funções da linguagem constituem as intenções comunicativas do sujeito, tais como se pretende questionar ou responder, obter uma informação, ser clarificado sobre um assunto; enquanto que a escolha dos códigos se refere ao facto da necessidade dos interlocutores escolherem e utilizarem o mesmo código para que a interpretação da mensagem seja correta (Franco et al., 2003).

É necessário ressaltar que na componente do Uso precisamos ter em consideração alguns fatores intrínsecos às regras de uma conversação, contemplando a organização das conversações, as iniciativas para comunicar e manter a conversa, bem como o aprender a “tomar e a dar a vez”, responder de forma apropriada e ter um discurso coerente. Por sua vez, é essencial saber se o interlocutor conhece ou não o assunto da conversa e se tem informação sobre o seu contexto, tendo em vista a seleção das palavras e frases a utilizar (Franco et al., 2003).

Posto isto, pode-se salientar que a linguagem está dividida em subdomínios, já mencionadas acima, a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática, os quais estão interligados e são interdependentes, funcionando como um todo (Lima, 2012; Bautista, 1997, *cit. in* Antunes 2014).

Relativamente à linguagem escrita é, segundo Franco et al. (2003, p. 22) corroborando com Cruz (2009), um sistema simbólico

que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral, pelo que se considera um segundo sistema simbólico que se subdivide num subnível receptivo (leitura) e num subnível expressivo (escrita).

Esta modalidade será abordada de forma mais sucinta, pois parece não ser relevante para o presente projeto, uma vez que se centra na valência de Educação Pré-Escolar, na qual se proporciona às crianças um contacto e familiarização com o código escrito e com a leitura, favorecendo a sua emergência, mas não seguindo o seu ensino formal.

Desta forma, a linguagem escrita implica o desenvolvimento de competências relacionadas com a produção de cadeias gráficas dotadas de significado – expressão escrita – e com a extração de significados de cadeias gráficas – leitura. Importa salientarmos que o domínio da descodificação do conteúdo escrito compreende “(...) dois processos principais, o visual e o fonológico, os quais em conjunto integram a componente perceptiva associada à leitura” (Franco et al., 2003, p. 24). Por sua vez, na escrita é necessário ter em conta a produção de palavras, a codificação, e a produção de frases e de textos, a composição.

iii. Fala

Para Huete e Genador (1994, p. 14) falar,

não é somente dar um nome às coisas; implica a possibilidade de mencionar, de ter presente os objectos na sua ausência; é um desprendimento do concreto que permite racionar sobre as coisas ou acontecimentos reais ou hipóteses.

É um dos modos de comunicação mais usados, consistindo na materialização e manifestação concreta da linguagem, através dos sons da voz humana. Assim, constitui-se como um modo verbal-oral de transmitir mensagens e envolve uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras, frases), realizada através do processo de articulação de sons (Martin e Miller, 2003, *cit. in* Farrel 2009; Bernstein e Tiegerman *cit.in* Franco et al., 2003).

Para Franco et al., (2003, p. 28) o processo da aquisição da linguagem e o progressivo domínio linguístico oral

objectivado pela fala da criança passa, necessariamente, pelo conhecimento, inicialmente intuitivo, dos sons da sua língua materna e do modo como estes se organizam.

Deste modo, Farrell (2008), em concordância com as autoras acima citadas, enuncia que a fonética, a fonologia e a prosódia são fatores inter-relacionados da fala.

Franco et al. (2003) e Farrell (2008) definem a fonética como a disciplina científica que se ocupa das propriedades dos sons da fala humana, relativamente à articulação, considerando o ponto de vista físico e o da produção e percepção.

Quanto à fonologia, segundo Franco et al. (2003), trata-se do estudo da organização do sistema de sons específico de cada língua e seu significado; destacam-se neste âmbito as unidades linguísticas que permitem a comunicação e o modo como as propriedades fonéticas dos sons são utilizadas pelos falantes.

No que concerne à prosódia, esta faz parte da fonética, dizendo respeito a aspetos como o volume, entoação, tom, ritmo, fluência da fala, que permitem a transmissão de mensagens com significado e, por conseguinte, ajudam a compreensão/ interpretação da mesma pelo recetor (Farrell, 2008).

Franco et al. (2003) indicam que a produção da fala passa pela produção de voz, sendo que esta é controlada pelo sistema nervoso central e compreende três etapas, a saber: a respiração, a fonação e a articulação.

3. As Perturbações do Espectro do Autismo

O termo autismo surgiu, pela primeira vez, em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, que o utilizou para denominar comportamentos de isolamento de interação social manifestados por indivíduos com quadro clínico de esquizofrenia (Nielsen, 1999). Etimologicamente a palavra autismo deriva do grego *autos*, que significa “o próprio”; este autor definiu-a como sendo o “desligamento da realidade, combinado com a predominância relativa ou absoluta da vida interior”, isto porque, para os indivíduos que apresentavam comportamentos autistas, o mundo lhes parecia tão hostil que se refugiavam no seu interior, afastando-se de qualquer contacto social (Bleuler, 1911, *cit. in* Filipe 2012, p.15).

Anos mais tarde, em 1943, o pedopsiquiatra Leo Kanner publicou um trabalho resultante de um estudo que realizou focado num grupo de onze crianças que se diferenciava das restantes ditas normais, principalmente, pelos seus comportamentos de

isolamento social. Porém, também identificou outras particulares neste grupo, tais como: dificuldades na interação/ relação com os outros, dificuldades na linguagem, obsessão por manter a uniformidade das coisas, ansiedade e medo perante objetos e situações comuns e excessiva agitação com determinados objetos e temas (Lima, 2012). Kanner intitulou a sua publicação de *Autistic Disturbances of Affective Contact* apontando para um “autismo infantil”, o qual, na atualidade, é vulgarmente denominado por autismo “típico” ou “clássico” (Hewitt, 2006). Por esta mesma altura, Hans Asperger, também desenvolveu um trabalho, nesta mesma área, que publicou, *Autistic Psychopathy in Childhood*. Neste definiu um novo diagnóstico, Síndrome de Asperger, que referiu como uma psicopatologia autista. Os portadores desta síndrome apresentavam algumas características comuns aos indivíduos com “autismo clássico”, tais como os interesses obsessivos e a necessidade de rotinas, entre outras; porém diferiam notoriamente a nível das competências linguísticas e cognitivas, sendo mais elevadas neste grupo com Síndrome de Asperger (Lima, 2012).

Cada vez mais foi crescendo o interesse dos estudiosos por esta problemática, tendo sido e continuando a ser o cerne de muitas investigações. É de realçar a importante contribuição de Lorna Wing, psiquiatra inglesa e membro fundador da *National Autistic Society* (1962), que teve grande influência na história do autismo. Assim sendo, em 1979, Wing e sua colaboradora Gould investigaram a validade clínica do conceito de autismo e, através dos resultados do seu estudo epidemiológico a 35.000 crianças em Camberwell, constatarem que nem todas as crianças autistas se enquadravam no diagnóstico formal de autismo, pois não apresentavam todas as características comuns que se esperavam, bem como o mesmo grau nas suas dificuldades. Contudo, era evidente, em todas elas, que apresentavam défices nas mesmas três áreas, a saber: linguagem e comunicação, competências sociais (interação social), e flexibilidade de pensamento ou de imaginação. Com efeito, estas autoras criaram o conceito de *spectrum* permitindo uma definição mais ampla de autismo, porque, embora os sujeitos dos grupos estudados pelos diferentes autores – Kanner Asperger, e Wing e Gould – partilhassem dificuldades nas mesmas três áreas, possuíam outras características salientes que os diferenciavam (Hewitt, 2006; Lima, 2012). O conjunto destas dificuldades nas três áreas acima proferidas viria a ser designado por “Triade de Incapacidades” de Wing (Hewitt, 2006, p.10), também

conhecido por “Tríada de Wing” (Filipe, 2012, p.21), que até hoje está na base do diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).

Hewitt (2006) e Lima (2012) referem-se à “Tríade de Incapacidades” de Wing elucidando acerca das características manifestas:

- a nível da Comunicação pode verificar-se nestes indivíduos uma incapacidade tanto a nível da comunicação verbal (apresentando atraso ou ausência da linguagem oral, e quando a manifestam fazem-no de forma peculiar, com alterações da prosódia, com ecolalias, com défices a nível da pragmática e da semântica, linguagem idiossincrática); como a nível da comunicação não-verbal (têm dificuldade em fazer uso correto de gestos apropriados e expressões faciais, bem como em interpretá-los), revelam também défice na compreensão, sendo apenas capazes de entender o discurso de forma literal e têm poucas competências de conversação. Como este é um assunto central no presente trabalho, far-se-á, posteriormente, nova referência, mas com mais pormenor;

- a nível da Interação social/ socialização, revelam incapacidade para estabelecer relações com os seus colegas adequadas ao seu nível de desenvolvimento, não demonstrando um interesse inato pela amizade. Muitas vezes preferem se isolar, pois apresentam um défice no que concerne à partilha social, não lhes preocupando mostrar aos outros os seus desejos, pensamentos e feitos, nem têm consciência da perspetiva do outro, dos seus sentimentos e emoções. Apresentam, também, dificuldade no uso do contacto ocular, nas expressões faciais, na postura corporal e nos gestos como forma de regular a interação social e não conseguem compreender as regras sociais. Um dos sinais mais precoces desta incapacidade é o défice na atenção conjunta. Quando estabelecem uma relação tende a ser “instrumental” em vez de ser “expressiva”, isto porque a criança se envolve na interação com o único propósito de “(...)obter algo que pretende”: o outro é utilizado como um instrumento para atingir o que pretende quando pretende (Siegel, 2008, p.43). O mesmo autor ainda refere que estas crianças podem ser afetivas fisicamente, mas na altura que desejam e com a duração que querem, e apresentarem défices na imitação das ações do outro (ex.: o acenar);

- a nível do Comportamento/ Imaginação não são capazes de realizar o jogo simbólico, de resolver problemas, de imaginarem e de serem criativas. Normalmente, estas crianças têm interesses muito restritos por certos objetos e temas, e apresentam estereotípias. Apresentam uma tardia funcionalidade e simbolismo dos objetos. As mudanças nos rituais e/ou rotinas criam níveis elevados de ansiedade e stress para a criança, a qual se manifesta com birras, comportamentos heteroagressivos e autoagressivos, demonstrando dificuldade em lidar com novas situações e ambientes.

Consequentemente estas perturbações podem provocar nos indivíduos com PEA reações diferentes. Por um lado, há aqueles que, conscientes das suas particularidades, tentam adaptar-se e envolver-se (geralmente de forma menos apropriada) com os seus pares regulares, demonstrando-se sabedores e confiantes. E, por outro lado, há os que, por desconhecimento, falta de confiança e por sentirem esta inabilidade social, se isolam e se afastam dos outros, fechando-se no seu mundo interior. O que, consequentemente, compromete o seu crescimento integral e harmonioso, dado que

a criança exilada, quase sem comunicação com o país de origem, vai ficando para trás, distanciada dos outros, definida de afetos, de entendimentos do mundo e das pessoas, e de sentir à vontade no meio de tudo e de todos (Vidigal e Bilreio 2011, p.14).

No entanto, todos eles têm fragilidades a nível académico devido à sua dificuldade no planeamento, organização e adaptação à mudança.

Com a expansão do conhecimento sobre o neurodesenvolvimento, para Filipe (2012), tornou-se óbvio que o autismo é uma perturbação do desenvolvimento do sistema nervoso central, muito provavelmente de origem pré-natal. Os estudos de Folstein e Rutter (1977, *cit. in* Filipe 2012) sobre pares de gémeos verdadeiros e de gémeos falsos com autismo foram imprescindíveis na determinação da origem biológica do autismo, bem como na relevância dada ao código genético. Em conformidade, Magalhães et al. (2012, p.511) argumentam que é consensual que o autismo resulte de fatores biológicos e genéticos “(...) que afetam o crescimento e organização do cérebro desde o início do seu desenvolvimento”; ainda referem que essa é a razão para que o cerne de muitas pesquisas recentes seja a identificação de marcadores/indicadores comportamentais precoces dessa perturbação.

Neste âmbito, Coleta (2012) refere que, atualmente, o autismo é uma perturbação global de desenvolvimento ou perturbação pervasiva do mesmo, e que as suas manifestações comportamentais estão presentes desde o nascimento e limitam ou comprometem o funcionamento do dia a dia, perdurando e evoluindo de forma diferente de indivíduo para indivíduo ao longo da sua vida. Deste modo, o diagnóstico precoce de PEA é fundamental para que se intervenha adequadamente o mais cedo possível. Tendo em conta que nos primeiros seis anos de vida há mais disponibilidade para aprendizagem e um maior crescimento cerebral, a intervenção precoce assume-se mais eficaz, favorecendo o desenvolvimento da independência da criança em atividades funcionais, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da sua vida e, conseqüentemente, da sua família (Siegel, 2008; Ferreira & Schmidt, 2011).

De acordo com Filipe (2012), o diagnóstico é imperativamente clínico, não havendo marcadores biológicos que o identifiquem, resulta de entrevistas clínicas e da avaliação do desenvolvimento e do comportamento do sujeito. Assim sendo, torna-se elementar conhecer o desenvolvimento normal, as suas etapas e variantes. Este autor faz a distinção entre quatro diagnósticos relacionados com as idades: o diagnóstico antes dos dois anos de idade, o diagnóstico entre os dois e os seis anos de idade, o diagnóstico entre os seis e o início da adolescência e o diagnóstico no adulto; e refere ser mais difícil realizá-lo quanto menor for a idade do indivíduo. Em concordância, Fernandes et al. (2013, *cit. in* Souza 2014) referem que raramente o diagnóstico é conclusivo antes dos vinte e quatro meses. Não obstante, Filipe (2012) e Fernandes et al. (2013, *cit. in* Souza 2014) concordam com os autores acima referidos no que concerne à importância de um diagnóstico precoce para que assim se inicie o mais rápido possível uma intervenção educacional especializada adequada a cada tipo ou grau de comprometimento da criança, envolvendo as famílias ativamente.

À luz do DSM-V as características principais das PEA são “(...) o défice persistente na comunicação social recíproca e interação social e padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (A.P.A., 2014, p.61); determina ainda que a gravidade deste diagnóstico é baseada nos défices de comunicação social e nos padrões de comportamentos restritivos e repetitivos. O conjunto de manifestações descritas como critérios de diagnóstico vai ao encontro das já referidas anteriormente

pelos autores supracitados, acrescentando a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, e o facto de estas serem transversais a múltiplos contextos. Engloba como PEA o autismo infantil precoce, o autismo infantil, o autismo de Kanner, o autismo de alto funcionamento, o autismo atípico, perturbação do desenvolvimento sem outra especificação, perturbação desintegrativa da segunda infância e perturbação de Asperger.

Filipe (2012) advoga que a intervenção/ tratamento não poderá curar as pessoas do autismo, sendo uma condição que as acompanhará ao longo da sua vida; todavia acredita que poderá atenuar as suas dificuldades e promover progressos a nível do seu desenvolvimento (Cavaco, 2009), o que deve ser um factor de esperança para que se continue a apostar na intervenção. A qual, como defendem vários investigadores, deve ser iniciada o mais cedo possível, de forma intensiva e envolver os pais/ família de forma ativa (Gonçalves, 2011, *cit. in* Rivero et al. 2013). Filipe (2012, p. 98) ainda acrescenta que “(...) há provas que uma abordagem educacional e socioprofissional adequada, mantida ao longo da vida, o apoio às famílias e a intervenção apropriada na comunidade, podem melhorar significativamente a qualidade de vida das pessoas com autismo”. Neil Kaufman, citado pela Associação Vencer Autismo, concorda com Filipe (2012) quanto à importância da intervenção, mas discorda quanto à inexistência de cura, afirmando que o autismo é recuperável.

Para finalizar, importa realçar, em conformidade com Cavaco (2009, p.129), que compreender o autismo exige uma constante aprendizagem, uma revisão contínua das nossas crenças e valores, dos nossos conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo, sobre nós mesmos.

i. A Comunicação nas Perturbações do Espetro do Autismo

A comunicação é uma das áreas da tríade de Wing que se encontra comprometida nas pessoas com PEA. Precocemente, por norma, os bebés com PEA já dão sinais dessa dificuldade, pois não desenvolvem, como usualmente os ditos normais, a comunicação não verbal, sendo muito limitada ou mesmo inexistente. Isto implica que precisam de aprender a comunicar desta forma; não obstante é-lhes uma tarefa árdua porque, habitualmente, consideram-na desagradável, muito estimulante e pouco significativa. No que diz respeito ao uso de gestos, o bebé com PEA apresenta ausência de antecipação do

contacto, e quando a faz é de forma atípica, tendo frequentemente “(...) a intenção de recrutar o adulto como uma ajuda para obter algo que a criança pretende” (Siegel, 2008, p.65); também o apontar é uma capacidade que estas crianças não possuem ou são lentas a aprendê-la, tendo mesmo que ser ensinadas. Tipicamente, recorrem ao conduzir pela mão o adulto para levá-lo até ao que deseja, porque só aprendem a apontar mais tarde do que a andar, nos casos em que isso acontece.

Com efeito as crianças com PEA, em geral, utilizam mais a comunicação como instrumento para chegar ao que querem ou para expressar o que não querem, do que para funções sociais, pois estas implicam interação e reciprocidade social, o que para elas representa uma dificuldade. Ou seja, a comunicação/ linguagem de um autista é mais “instrumental” do que “expressiva” e maioritariamente é “provocada” e não “espontânea”, visando fundamentalmente a satisfação das suas necessidades. Assim, representa uma tentativa de produzir uma ação, ou de obter um objeto do seu interesse no imediato, não tendo em atenção se é adequado, eficaz ou educado no preciso momento (Lima, 2012; Siegel, 2008).

A nível da expressão/pistas faciais têm ausência de sorriso social e manifestam um contacto ocular “anormal”, na maioria das vezes desviam ou evitam-no, e não estabelecem a atenção conjunta. Também na regulação do espaço interpessoal assumem uma postura diferente dos outros. Filipe (2012), justifica este comportamento ressaltando o facto das crianças com PEA não compreenderem determinadas regras sociais, neste caso em particular o conceito de espaço pessoal próprio e do outro. Assim, por vezes podem aproximar-se ou afastar-se demasiado do outro sem qualquer intenção de comunicação, revelando ser-lhes mais difícil de gerir a aproximação a pessoas que não lhe são conhecidas do que a familiares. No que concerne ao expressar emoções, manifestam pouco os sinais destas reações na sua face e, quando o fazem, habitualmente parecem “(...) expressar unicamente dois pólos emocionais: clara excitação e desagrado” (Siegel, 2008, p.70), os quais ocorrem, mais vezes, em resultado a estímulos não sociais ou sem causa aparente.

Posto isto, para definir a comunicação numa criança com PEA não se pode restringir apenas ao desenvolvimento das suas capacidades verbais. Contando que têm dificuldade na consciência e compreensão dos fatores essenciais da comunicação e

conversação, é frequente que muitas delas desenvolvam capacidades verbais de linguagem e não desenvolvam competências de comunicação. Na RAM, de acordo com o estudo realizado pela Araújo (2008), do total de 47 crianças com PEA estudadas, 57,5% possuíam comunicação verbal, o que vai ao encontro, de certa forma, de Prizant e Wetherby (1993, *cit. in* Farrell 2008), que referem ter sido estimado que entre um terço e metade das crianças com PEA não desenvolvem a fala. Todavia, por norma, as funções de comunicação comuns nas crianças autistas são afetadas, traduzindo-se na dificuldade em conseguir a atenção de alguém, no iniciar a comunicação, no manter uma conversa, em responder e elaborar sobre o que foi dito e em estabelecer uma interação recíproca (Faherty, 2009). Ou seja, os indivíduos com PEA podem “(...) ter dificuldade para compreender a comunicação dos outros e para desenvolver eles próprios uma comunicação efetiva” (DfES, 2003 *cit. in* Farrell, 2008, p. 14).

Lima (2012), define dois perfis comunicativos para crianças com PEA: Perfil Comunicativo e Linguístico da PEA sem Oralidade e Perfil Comunicativo e Linguístico da PEA com Oralidade.

A criança com PEA sem oralidade, por norma, tem pouca intenção comunicativa: utiliza-a quase sempre como ferramenta “instrumental”, não usa ou usa pouco os aspetos extralinguísticos, não responde ao seu nome e poucas vezes responde aos outros que tentam comunicar consigo, e pode utilizar o grito para chamar a atenção.

Por outro lado, a criança com PEA com oralidade manifesta dificuldade, principalmente, no manter um diálogo. Assim,

não respeita os turnos de conversação, tem dificuldade no uso dos pronomes (...), tem dificuldade em manter a atenção conjunta, faz uma utilização de expressões redundantes, recorre à ecolalia, ao jargão, faz perseverações e faz um uso idiossincrático da linguagem (Lima, 2012, p.118).

Também não é capaz de iniciar uma conversa e de mantê-la, mudando de assunto repentinamente, e não adequa o estilo de linguagem ao contexto social; tem dificuldade em fazer humor e não compreende ideias ambíguas ou implícitas num discurso, assume o que lhe dizem de forma literal; demonstra-se incapaz para explicar um assunto e de fazer questões; por vezes apresenta um discurso quase incompreensível, pois não respeita os fatores paralinguísticos; manifesta inversões pronominais; quase sempre tem um tom

de voz/ prosódia atípica, apresentando uma tonalidade monocórdica ou atonal e, por vezes, alta, estridente e sem modulação, não sendo capaz de associar a entoação e o ritmo com que se fala com o conteúdo e com a emoção (Lima, 2012; Siegel, 2008).

Portanto, pode-se dizer que as crianças com PEA têm dificuldade na aquisição do sistema linguístico e na sua aplicação, isto é, apresentam incapacidades na compreensão e utilização das regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas (García e Rodríguez, 1997, Perissinoto, 2005, *cit. in* Marinho et al., 2007).

No que concerne, ao desenvolvimento inicial da linguagem numa criança com PEA, este acontece a um ritmo normalmente lento. No entanto, há uma grande parte de pais destas crianças que afirmam que inicialmente elas aparentam ter um desenvolvimento da linguagem normal, vindo a perdê-la apenas meses depois. Siegel (2008) refere que as crianças que, apesar do treino considerável para o uso adequado da linguagem não o façam até aos seis anos, continuarão sem fazê-lo.

Em suma, de acordo com Jones (2002 *cit. in* Farrel, 2008), pode-se mencionar que as crianças com PEA, relativamente à comunicação/ linguagem podem: não compreender o seu propósito; apresentar pouco poder de iniciativa de comunicar, de demonstrar e partilhar interesses com os outros; manifestar atraso no desenvolvimento da linguagem oral ou mesmo ausência desta; usar inadequadamente e/ou de forma limitada os gestos, o contacto ocular, as expressões faciais e a linguagem corporal; como também podem ostentar um bom vocabulário e falar fluentemente, todavia comunicando ineficazmente, falando para a pessoa em vez de com a pessoa (monólogos) e demonstrando dificuldades no *timing* social das comunicações.

Em jeito de conclusão, parece fundamental destacar a importância de intervir com as crianças com PEA nesta área, no sentido de atenuar ou mesmo superar as suas dificuldades, uma vez que “(...) impedem o desenvolvimento de relacionamentos sociais e criam barreiras substanciais à aprendizagem” (Farrell, 2008, p.12).

4. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem um conjunto de princípios à luz dos quais os educadores de infância regem a sua prática pedagógica visando a promoção da qualidade educativa na pré-escolar. Assim impõe-se que haja uma unidade em toda a pedagogia da infância, sendo o trabalho profissional desenvolvido com as crianças baseado em fundamentos e princípios comuns. Estes assentam numa determinada visão de como as crianças aprendem e se desenvolvem, na qual salienta-se “(...) a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados.” (Silva et. al, 2016, p.5)

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a educação pré-escolar

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (artigo2.º).

Efetivamente, é nesta fase que devemos proporcionar à criança um leque de experiências ricas e significativas que sejam propícias à aquisição de competências que a façam ser capaz de progredir na sua aprendizagem ao longo da vida; visto que é nestas idades que o cérebro apresenta maior plasticidade, segundo Lent (2010, *cit. in* Doni e Welter 2016) devido à existência “(...) de um período crítico ou janelas de oportunidades de desenvolvimento do cérebro”.

Neste sentido, importa ainda criar condições para que todas as crianças usufruam da igualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso e sucesso escolar, ajudando-as a aprender a aprender, sempre em articulação com as suas famílias e em colaboração com as equipas educativas dos estabelecimentos de educação.

Dando continuidade ao enunciado, este documento orientador realça que para que haja uma maior equidade, o educador deverá adotar uma pedagogia estruturada, o que se traduz numa organização intencional e sistemática de todo o processo educativo,

planeando a sua ação, avaliando todo o processo e as suas consequências no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Estas duas vertentes, desenvolvimento e aprendizagem, constata-se indissociáveis e inter-relacionadas. Assim sendo, para promover o desenvolvimento global da criança tem de se ter em atenção as suas especificidades, e considerá-la sujeito ativo do processo educativo, favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas. O contexto de educação pré-escolar deve promover diversas experiências educativas facilitadoras de interações sociais, onde cada criança ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem contribua também para o desenvolvimento e aprendizagem do outro.

É nesta perspetiva de pedagogia diferenciada e centrada na cooperação que enquadrámos a filosofia da “escola inclusiva” na Educação Pré-Escolar, pois incluem-se todos os alunos, aceitam-se as diferenças, valorizam-se as potencialidades, apoiam-se as aprendizagens e responde-se de forma adequada às suas necessidades e interesses, em estreita relação de cooperação com outros profissionais, crianças, pais e comunidade.

Toda a ação do educador tem uma intencionalidade educativa e, como não poderia deixar de ser, a organização do ambiente educativo também é pensada nesse sentido.

Relativamente à construção do saber, deve suceder-se de forma articulada, uma vez que o desenvolvimento da criança se desenrola como um todo e a sua aprendizagem evidencia-se com uma configuração holística. Por isso, as diferentes áreas apresentadas nas OCEPE devem ser abordadas de modo integrado e globalizante.

Esta visão enaltece o brincar como “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender.” (Silva et. al, 2016, p.10), sendo rica e estimulante. Consequentemente, favorece o seu desenvolvimento e aprendizagem dado o seu alto envolvimento. Ainda, parafraseando Silva et. al (2016), quando o educador observa e participa nas brincadeiras das crianças, seguindo as suas iniciativas, consegue conhecer melhor os interesses, incentivá-las a elevar a sua exploração e a desafiá-las a novas descobertas. Esta observação também serve de ponto de partida para planear propostas do seu interesse que despertem a curiosidade e o desejo de aprender.

As áreas exibidas na OCEPE, chamadas Áreas de conteúdo, são distinguidas por:
Área de Formação Pessoal e Social, a qual

incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários (Silva et. al, 2016, p.6);

Área de Expressão e Comunicação, que “(...) engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.” (p.6), subdividindo-se em: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística (subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança), Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da matemática; e Área de Conhecimento do Mundo, na qual se desafia a curiosidade da criança em relação ao que a rodeia, sensibilizando-a para as diversas ciências através de “processos de questionamento e de procura organizada do saber”(p.6) que lhe permitam uma melhor compreensão do mundo.

Importa salientar a Área da Expressão e Comunicação, mais especificamente, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, dado os objetivos do presente estudo. Este domínio abarca o desenvolvimento da linguagem oral como instrumento de expressão e comunicação, e uma abordagem à linguagem escrita de modo a facilitar a sua emergência através do contacto e uso da escrita e da leitura nas rotinas diárias da criança.

Neste âmbito, o educador deve criar ambientes propícios à comunicação. A sua própria forma de falar e de se exprimir deve constituir um modelo para a criança, bem como a sua competência de escuta ativa. A valorização do que cada uma comunica como contributo ao outro, o espaço dado a cada uma para falar e o respeito pelo seu ritmo, estimula o diálogo, o gosto e o desejo de querer se exprimir. De igual forma, a exploração do carácter lúdico da linguagem pode motivar e interessar a criança pela comunicação, recorrendo a estratégias como lengalengas, rimas, trava-línguas, adivinhas, etc. De modo geral

Cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores (Silva et. al, 2016, p. 62.)

No que diz respeito à comunicação não verbal, poderá ser desenvolvida através de gestos ou mímica, que visam transmitir uma mensagem, o que está intimamente relacionado com a expressão dramática/teatro/mimica. Não obstante, importa referir que constitui um importante suporte à comunicação oral.

5. Metodologia Son-Rise Program®

O SRP teve a sua origem nos anos 70, criado por Barry Neil Kaufman ("Bears") e Samahria Lyte Kaufman, o primeiro autor e a segunda professora, aquando diagnosticaram clinicamente o seu filho Raun com autismo severo e incurável, com QI abaixo de 30 (Kaufman, 2016).

Estes pais, “remando” contra a opinião dos especialistas que não lhes deram a mínima esperança no prognóstico, dedicaram-se completamente à procura de estratégias com o intuito de conseguir chegar ao seu filho, o qual se encontrava isolado sem estabelecer qualquer interação social, nem mesmo com os próprios pais. A partir dessa experiência inovadora, criativa e amorosa, porque se baseia sem dúvida no amor, nasceu e se desenvolveu o SRP.

Em inglês, Son-Rise é homófono a sun rise (“nascer do sol”); assim sendo, foi dado este nome ao programa, podendo-se traduzir livremente como “o despertar do filho” (Rechenberg et al., 2013). Com efeito, após três anos e meio de trabalho intensivo com Raun, Barry e Samahria Kaufman alcançaram o seu objetivo. O seu filho recuperou-se do autismo continuando a se desenvolver, a partir dessa altura, de forma dita normal. Os resultados obtidos com Raun proporcionaram a elaboração de um modelo de desenvolvimento do SRP, em 1983, ano em que foi fundado “The Option Institute and the Autism Treatment Center of AmericaTM” em Massachusetts. Ao longo dos tempos, este modelo foi sendo melhorado e tornou-se a base de trabalho do SRP com as crianças com PEA (Mota, 2014).

O Modelo de Desenvolvimento do Método Son-Rise veio ajudar os pais e/ ou educadores a focarem a sua intervenção na capacidade da criança com PEA relacionar-se e interagir socialmente com os outros, assumindo-o fundamental para o seu desenvolvimento integral. Esta abordagem refere que o priorizar o trabalho na área social faz com que a criança consiga construir relações calorosas, interativas e substanciais com os seus pais, irmãos e pares. No entanto, ao longo do seu crescimento para que haja desenvolvimento e aprendizagem é necessário que também adquiram outras competências a vários níveis, tais como: Cognitivo, da Auto-Ajuda, da Motricidade Grossa e Fina.

Não menosprezando a importância de todas estas áreas, o modelo salienta como principal o desenvolvimento social, que assume ser a base que facilita a aquisição das restantes competências. O Modelo de Desenvolvimento proporciona ainda o conhecimento das fases que a criança com PEA passa, desde as habilidades básicas até às relações sociais mais avançadas. E assim, ao saber em que etapa de desenvolvimento ela encontra-se no momento e para a qual deverá evoluir, o facilitador estará apto para criar o seu currículo social (Hogan e Hogan, 2007).

Tolezani (2010) define o SRP como uma abordagem educacional combinada com tratamentos biomédicos, que visa o desenvolvimento social e a recuperação dos indivíduos com PEA. Neste sentido, muitas crianças (milhares) têm sido intervencionadas com este modelo, atingindo resultados muito positivos, que se traduzem num desenvolvimento maior do que o convencionado e, em alguns casos, na recuperação total do autismo.

Este programa foi o primeiro modelo de tratamento a sugerir que uma criança com diagnóstico de PEA tinha potencialidade de crescimento/aprendizagem e de cura; juntamente com outros fatores que serão enunciados de seguida, tornaram-no uma abordagem única. A saber, foi criada por pais (como já referido anteriormente), defende a crença de que as capacidades da criança com PEA são ilimitadas, o juntar-se à criança no seu mundo em vez de obrigá-la a estar em conformidade com o convencional e, o usar a motivação como veículo de aprendizagem.

O SRP advoga que o papel dos pais é crucial, considerando-os os professores-chave para a educação de seus filhos. Deste modo, propõem que deverão ser eles a dirigir

a implementação do programa, podendo contar com o auxílio de um grupo multidisciplinar de profissionais e voluntários que os apoiem e orientem na construção de “experiências interativas estimulantes” para o dia-a-dia de seus filhos. Igualmente sugere que a casa é um ambiente estimulante propício ao seu desenvolvimento. Assim, os pais recebem ajuda para planejar as atividades lúdicas para desenvolver com as crianças em contexto domiciliar(*playroom*) em sessões de um para um.

O *playroom* consiste num quarto criado especialmente para este tipo de brincadeiras/interação, seguro, com quase ou mesmo nenhuns elementos que possam criar situações de distração para a criança, com material pedagógico estimulante estrategicamente colocado fora do seu alcance, mas ao nível do seu campo visual de forma a incitá-la a utilizar habilidades sociais para obtê-lo (Rechenberg et al., 2013; Tozani, 2010); e para que efetivamente se constitua um ambiente otimizado para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com PEA, deve apresentar características e materiais/brinquedos adequados às necessidades e interesses pessoais da criança que irá usufruí-lo. E, deverão ter em atenção de que a maioria destes objetos, principalmente os que a criança prefere quando está em exclusão (“ismo”), devem existir em duplicado para que o facilitador possa juntar-se (“joining”), experienciando o mesmo do que ela. A metodologia defende que há características básicas que deveriam existir em qualquer *playroom*. A saber:

- ter uma dimensão aproximadamente de 4m por 4m;
- não devem existir no quarto computadores, tablets, livros ou brinquedos com sons ou luzes, televisão, vídeos, visto que o propósito é a interação com o outro e não com máquinas;
- armários onde se possam guardar os materiais/ brinquedos fora do alcance físico da criança, mas ao alcance do seu campo visual, como referiu-se anteriormente. Desta forma, pretende-se que a criança ao não ser capaz de obter sozinha o que quer do armário, sinta-se motivada a dirigir-se ao facilitador e a pedir-lhe. Proporcionando-lhe assim uma situação que a motive a aprender novo vocabulário (nome das coisas que estão no armário que lhe interessam) e a considerar o outro uma parte importante da brincadeira, uma vez que será através dele que chegará aos brinquedos/ materiais, o que aumenta as hipóteses da criança estabelecer contato visual com o outro;

- mesa com duas cadeiras à medida da criança;
- bola suíça/ de pilates;
- trampolim;
- brinquedos que possibilitem interação de variadas formas.

O SRP é um programa educacional para as crianças, bem como para os seus pais/família e profissionais. Para estes últimos, o *Autism Treatment Center of America* (ATCA) dispõe de programas nos quais aprendem a usar as técnicas do Son-Rise Program com as suas próprias crianças. Chamam a este programa inicial: Son-Rise Program Start-Up e tem a duração de cinco dias. Disponibilizam aos participantes na formação um manual do método SRP, enunciando os seguintes objetivos da formação (Kaufman, 1994 *cit. in* Macedo 2014):

- ajudar as crianças autistas a relacionar-se com os outros: as crianças autistas também têm sentimentos e importa fazer com que elas sejam capazes de expressá-los e de relacionar-se com os outros. Para instigá-las a isso, em primeiro lugar, os pais têm de crer nas suas capacidades/ potencialidades. Neste sentido, para apoiar os pais, o SRP dispõe de uma série de estratégias e materiais estimulantes e adequados para trabalhar com crianças com PEA, que as motivam a estabelecer interações e a sentirem prazer nisso. Ao se conseguir uma interação em que a criança se sinta segura, preparamo-la para a comunicação, o que consequentemente a ajudará a ser mais confiante e a deixar de se isolar procurando o contacto social. Neste âmbito, os movimentos repetitivos, que muitas vezes se tendem a impedir, não são um entrave a esta ligação, pelo contrário, são um ponto de partida para um trabalho individualizado e personalizado à busca de novas aprendizagens e conhecimentos. Relativamente à promoção do contacto ocular, o programa disponibiliza uma série de estratégias para aumentá-lo, o que reforçará o relacionamento com os pais e melhorará a interação, a comunicação social e a flexibilidade de comportamento;

- aprender a motivar e a ensinar: o SRP acredita que a criança é capaz de aprender se estiver altamente motivada, sentindo-se amada e aceite. Para isso o SRP ajuda os pais a descobrir quais os interesses dos seus filhos e o que os move, para que se realizem

atividades dinâmicas e individualizadas que respeitem o seu ritmo próprio. Deste modo, pretende-se que a criança adquira e aprenda competências que a ajudarão a obter o maior sucesso possível na escola e na sua vida;

- treino de atitudes e competência: os pais são a força motivadora que os filhos precisam para se auto superar. Por isso, o SRP disponibiliza aos pais várias indicações especializadas e contínuas que ajudam a gerir o seu stress e a ter confiança para ultrapassar alguns obstáculos que surgem que podem parecer intransponíveis, sempre com uma atitude de paz, otimismo, esperança e sem críticas. Este programa dá a oportunidade aos pais para colocarem as suas questões e anseios, e auxilia-os a encontrar respostas, inspirando-os e desafiando-os a cuidar dos seus educandos o melhor possível; segundo Williams e Wishart (2003), existem alguns estudos de caso em que os pais relataram que o SRP ajudou-os a desenvolver uma atitude mais positiva no que diz respeito à problemática do seu filho;

- criar um ambiente de aprendizagem ótimo: um ambiente ideal para a criança desenvolver e adquirir aptidões deve ser confortável, seguro e sem distratores. Assim, é importante perceber o que pode ser motivo de desconcentração para a criança e o que pode ser impulsionador de tensões, para que se proceda à sua eliminação (ou quase), de forma a criar um ambiente propício a interações positivas repleto de emoções partilhadas que levem ao máximo do seu desenvolvimento e aprendizagem;

- contornar de forma decisiva e útil os comportamentos desafiantes: o SRP oferece um conjunto de estratégias para ajudar a criança a assumir comportamentos diferentes e mais adequados no que concerne à comunicação social. Bem como ajuda aos pais a anteverem tais comportamentos com estratégias práticas. Para combater estes comportamentos desafiantes, os pais têm de respeitar e aceitar os seus filhos tais como são, de modo a que estes lhes permitam a entrada no seu mundo e a possibilidade de serem trazidos até ao nosso, consentindo a inclusão de outros pares nas interações;

- desenvolvimento do discurso e da linguagem: o SRP acredita que nunca é tarde para aprender a comunicar, e por isso ensina os pais a estimular o desenvolvimento da comunicação da criança. Tendo linguagem verbal ou não, o programa defende um conjunto de estratégias que vão ajudar a criança a interagir e a se expressar;

- aproveitar as oportunidades de aprendizagem no dia a dia: todos os momentos da rotina quotidiana da criança são ótimos para desenvolver aprendizagens; o programa orienta os pais a ensinar à criança as habilidades necessárias a cada atividade diária ao mesmo tempo que esta as vivencia;

- capacidade de gerir ou liderar o seu programa: com este programa os pais aprendem a formar e a treinar uma equipa de suporte de confiança. A qual, normalmente, é constituída pela comunidade mais próxima, que após um *continuum* de treinos e aprendizagens irá substituir os pais no desenvolvimento do programa com o seu filho, de modo a que não fiquem prejudicados em momento algum, dada a “correria” da vida dos pais repartida entre trabalho profissional, outras atividades e casa. Mota (2014) chama aos elementos desta equipa “voluntários”, os quais intervirão de maneira a manter a eficácia e o sucesso do programa. Para tal, os pais deverão definir com estes a duração do programa e a sua adaptação às necessidades da família, os horários de cada voluntário, as transições de atividades e a sua adequação às necessidades e interesses da criança em questão. Nesta perspetiva, parece que a escola, como comunidade próxima da criança, poderia assumir o papel de voluntário junto das famílias, expandindo-se assim o SRP ao contexto escolar.

Este conjunto de objetivos vai ao encontro dos princípios orientadores do método SRP, a saber:

- o potencial da sua criança é ilimitado, isto é, não se sabe o que ela será capaz de atingir, mas também não se pode dizer o que ela não será capaz de alcançar; tem-se, sim, de acreditar na criança e nas suas potencialidades; Orrú (2016) partilha desta mesma ideia quando refere que no trabalho com crianças com PEA o foco não deve estar nos seus sintomas/ características (que por norma se apresentam como preditores de fracasso), mas sim nas potencialidades da criança;

- o autismo nunca é uma perturbação comportamental, é uma dificuldade na relação e interação, e é por isso que o cerne de toda a intervenção é a socialização, através de brincadeiras e atividades dinâmicas, entusiastas e divertidas. Porque importa fazer com

que a criança “(...) aprenda a ser ativa na interação social e que se interesse cada vez mais pelo que o outro faz ou fala. [Sendo] essencial que sejamos pessoas interessantes para ela, pessoas com quem ela goste de estar” (Santiago & Tolezani, 2011, p.14);

- motivação, e a não repetição, são a chave de toda a aprendizagem, ou seja, esta abordagem parte das motivações particulares de cada criança, e não da repetição como outras abordagens tradicionais, para lhes ensinar novas habilidades, pois acredita que assim a criança participará de forma espontânea e por um período mais longo de tempo. Isto será favorável ao desenvolvimento de competências que a criança necessita de adquirir;

- os comportamentos repetitivos (stims) da sua criança tem uma enorme importância e valor, pois é através destes que se poderá conseguir transpor os muros que separam os outros do seu mundo. Ao juntar-se a ela, reproduzindo os seus “stims” em vez de criticá-los ou os querer parar, aproximam-se criando ligações que promoverão o contacto ocular, a interação social, sendo muito proveitoso para o seu desenvolvimento integral e abertura à inclusão de outros nestas experiências;

- a sua criança pode evoluir no ambiente adequado, um ambiente que seja neutro, com o mínimo de distratores/estímulos visuais possíveis que, consequentemente, facilite as interações. O SRP faz referência à criação de um quarto de trabalho/ jogo, *playroom*, que dadas as suas características é apaziguador de tensões e situações de ansiedade/ conflitos, favorecendo uma evolução positiva na criança;

- os pais e profissionais são mais afetivos quando se sentem confortáveis, e otimistas acerca das capacidades da sua criança e com esperança relativamente ao seu futuro; deste modo o SRP ajuda-os a focarem-se nas potencialidades da criança em questão e, assim, a delinearem objetivos para estas. Mais especificamente no que diz respeito aos profissionais, o Centro Americano de Tratamento do Autismo defende que o SRP, ao dar-lhes os instrumentos que precisam para apoiar os seus alunos, permite-lhes sentir mais confiantes, com mais energia e força para fazê-lo;

- o SRP pode ser efetivamente combinado com outras terapias complementares tais como: intervenções biomédicas; terapias sensoriais; dietas sem glúten e sem caseína; terapias de integração auditiva entre outras, pois acredita-se que a intervenção é muito mais eficaz quando se utilizam concomitantemente outras terapias que vão ao encontro dos princípios do programa.

Esta metodologia defende que o afeto e o respeito pela criança são dois fatores fundamentais para motivá-la a aprender, bem como a aceitação e o amor constituem peças essenciais a todo o processo de ensino. Citando Tolezani (2010) “no Programa Son-Rise, a aceitação da pessoa com autismo, associada a uma atitude positiva – de entusiasmo e esperança – em relação ao potencial de desenvolvimento desta pessoa, são princípios básicos para o tratamento.” Ao assumir esta atitude, ambiciona-se primeiro criar uma ligação de respeito e confiança e, um ambiente seguro, para então posteriormente passar à intervenção.

Assim sendo, o SRP é centrado no sujeito com autismo e pretende incentivá-lo a participar ativamente em interações positivas, divertidas e espontâneas com os seus pais, com outros adultos e crianças, através de atividades motivadoras e dinâmicas. Pois, ao participar nestas experiências, o indivíduo com autismo fica mais “aberto”, disponível e motivado a novas aprendizagens, o que torna esta participação essencial para o seu tratamento e recuperação do autismo.

Isto implica que, antes de iniciar o tratamento, deve haver a preocupação de conhecer/ compreender a forma como a criança, jovem ou adulto a ser intervencionado comunica, interage e se comporta, para que se torne mais fácil a aproximação do facilitador (o adulto que intervém com a criança) e o estabelecer de uma ligação entre o mundo convencional e o seu. Ao assumir esta postura, ao preocupar-se em conhecer as suas necessidades, os interesses, a forma de estar e de agir da pessoa com PEA está a considerá-la única e, ao apreciá-la tal como ela é, demonstra respeitá-la e aceitá-la (Tolezani, 2010; Pimenta, 2013). Por conseguinte, ela ao sentir-se segura e aceite vai estar mais receptiva a qualquer iniciativa de interação do adulto, deixando-o “entrar” e expandir o seu mundo.

Para iniciar a intervenção, importa ser sensível aos sinais que a criança manifesta quando está pronta para interagir, assumindo uma atitude/estilo responsivo de interação

(Fitzgerald, 2010), dando-lhe o controle da situação, e garantindo-lhe que está igualmente desperto para quando esta quiser terminá-la, respeitando a sua vontade e disponibilidade, pois o respeito nos obriga a prestar atenção às pessoas de forma diferente e essa atitude pode manter uma relação (Langness e Frank, 1981, Burbules, 1993, *cit. in* Vasconcelos 2000). Assim sendo, quando ela demonstra estar interessada na pessoa, esta deve celebrar “(...) com entusiasmo a sua iniciativa social e [oferecer-lhe] com empolgação alguma ação divertida baseada nas [suas] motivações e interesses” (Santiago e Tolezani, 2011, p. 14). São nestes momentos ricos de interação, em que a criança se demonstra envolvida e participativa, que se desenvolve aprendizagens brincando, pois segundo o SRP quanto mais motivada a criança estiver na atividade, maior será a resposta aos estímulos do outro de forma a incentivá-la a superar as suas dificuldades e a desenvolver as suas habilidades. Nestes momentos, pode-se adotar uma estrutura cíclica na atividade, isto é, apresenta-se a ação motivadora à criança, faz-se uma pausa na ação por alguns segundos, dando-lhe a possibilidade para comunicar à pessoa livremente que deseja continuar a atividade. Celebra-se a sua forma de comunicação (verbal ou não verbal) e volta-se a oferecer-lhe a mesma ação motivadora, adicionando alguma pequena variação divertida para que continue interessante e se torne mais rica (Santiago & Tolezani, 2011).

Os comportamentos repetitivos e de isolamento nesta prática são permitidos “(...) para que a criança possa fazer a sua autorregulação e satisfazer suas necessidades sensoriais” e são um bom meio para fazer a tal aproximação, já referida anteriormente (Tolezani, 2010, *cit. in* Rechenberg et al., 2013); desde que não representem nenhum risco para a sua integridade física, para a dos outros ou da propriedade. Os ritmos da criança são respeitados e, em vez dos pais e profissionais serem críticos aproveitam estes momentos para “juntar-se” desenvolvendo atividades divertidas e motivadoras de acordo com o seu estágio de desenvolvimento, os seus interesses e preferências sensoriais, de modo a atraí-la, se disponível, para que participe espontaneamente. De facto, pode-se dizer que o programa Son-Rise é, indiscutivelmente, de carácter lúdico, pois é através da brincadeira que se pretende chegar à criança e fazê-la “crescer”.

No que diz respeito à intensidade e frequência da intervenção com o SRP, o ATCA no manual da formação sugere várias opções, podendo os facilitadores optarem por uma menos intensa e depois expandindo o programa para o nível seguinte de intervenção. Assim sendo, a opção inicial seria de trinta minutos diários, não sendo necessário

voluntários; a opção em “tempo parcial” – nível I – seria de dez a vinte horas semanais com voluntários opcionais, nível II – de vinte a trinta horas semanais com a participação de voluntários; a opção a “tempo inteiro” – nível I – trinta a quarenta horas semanais com a participação de voluntários, nível II – de quarenta a cinquenta horas semanais com a participação de voluntários.

Em suma, esta é uma intervenção que utiliza várias técnicas/ estratégias também empregues por outras abordagens de desenvolvimento, tais como o feedback naturalista, mas difere das mesmas por nunca ser o adulto a iniciar a interação com a criança, este imita-a paralelamente o tempo que for necessário para que seja ela a ter a iniciativa. Em primeiro lugar, o adulto tenta compreender os comportamentos da criança, aceitando-a e respeitando-a.

É um programa aplicado em díade adulto - criança, num ambiente natural quase ou mesmo sem estímulos que causem distração, onde se celebra e enfatiza a iniciativa espontânea de interagir socialmente da criança. Este programa visa, assim, aumentar a frequência e duração dessa interação social espontânea, bem como a tomada de iniciativa da criança e, conseqüentemente, o desenvolvimento das suas capacidades nesta área (Houghton et al., 2013; Williams & Wishart, 2003).

De acordo com o ATCA, este programa na *AutismOne National Conference*, em 2011, foi reconhecido, através de um prémio durante o *AutismOne Awards Gala*, como a melhor terapia para o autismo, concorrendo na mesma categoria das metodologias ABA (*Applied Behavioral Analysis*) e RDI (*Relationship Development Intervention*).

O SRP, inicialmente foi criado para ser trabalhado no domicílio; no entanto, o interesse que despertou em alguns investigadores tornou-o alvo de estudos em outros contextos, tais como em espaços clínicos associados à infância (Rivero et al., 2013; Souza et al., 2014) e em ambiente escolar (Mota, 2014). Segundo este último autor, para implementar o SRP em contexto escolar é preciso que os profissionais, por um lado, se envolvam e acreditem no método e, por outro lado, assumam que as crianças com PEA conseguem aprender.

i. A compatibilidade da metodologia Son-Rise Program com as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

Com a revisão da literatura realizada acerca da metodologia SRP e das OCEPE parece pertinente assumir a sua compatibilidade. Ora veja-se, o SRP é uma metodologia que privilegia a relação/afeto; toda a intervenção que segue este modelo tem por base a confiança, a qual poderá fazer com que ocorra mudança de comportamento no intervencionado. Assim, primeiro estabelece-se a relação de confiança, criando-se um ambiente de aceitação e segurança, e só depois se tenta orientar a iniciativa do autista, pois o “facilitador” deve “juntar-se à criança em vez de ir contra ela...” (Filipe, 2012, p.102). Podemos fazer corresponder este facilitador, no pré-escolar, ao educador de infância, pois sendo uma pessoa próxima à criança e conhecedora das suas especificidades, seria o voluntário ideal na aplicação do programa, o qual disponibiliza uma série de instrumentos/ estratégias adequadas às suas características. Ao assumir este papel, o educador iria estar a realizar a diferenciação pedagógica proclamada nas OCEPE.

O SRP ao pretender proporcionar oportunidades para que os pais, os profissionais e as crianças construam em conjunto formas de se comunicarem e interajam, através de atividades/estratégias estimulantes, motivadoras e lúdicas, que serão a base para o desenvolvimento de aprendizagens sociais, emocionais e cognitivas, para a autonomia e para a inclusão social da criança (Tolezani, 2010), vai ao encontro do que preconiza as OCEPE nos seus fundamentos e objetivos abordados anteriormente de forma geral.

Ainda importa realçar o facto das OCEPE, tal como o SRP, atribuírem grande relevância a um ambiente educativo em que a criança se sinta segura, acolhida, escutada, respeitada e valorizada, para a promoção da sua autoestima e do querer aprender. No qual se tem em conta as suas necessidades e interesses para a criação de situações de aprendizagens e o carácter lúdico que as revestem, pois consideram o prazer de aprender indispensável para que a criança invista e tenha iniciativa nesse sentido.

Parece ser possível relacionar as áreas de conteúdo deste documento orientador com as categorias previstas no modelo de desenvolvimento do SRP, visto que as metas das diferentes categorias enquadram-se nas Áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar.

Para finalizar, sendo o SRP um método que surgiu para ajudar os pais a lidar e a intervir com o seu educando com PEA, visando a superação dos seus défices nas

diferentes áreas e sendo a Educação Pré-escolar complementar da ação educativa da família, objetivando o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, parece ser pertinente tornar esta continuidade do programa em contexto escolar possível. Pois, corroborando com Filipe (2012, p.103), acredita-se que para que seja proveitosa

qualquer intervenção deverá decorrer em estreita articulação ou, idealmente, no local onde a pessoa com autismo está integrada, nomeadamente a escola, o espaço ocupacional ou profissional.

ii. A utilização do Son-Rise Program® no desenvolvimento da comunicação

À luz do SRP a motivação é o fator-chave de toda a aprendizagem. Como tal, para promover o desenvolvimento da comunicação na criança com PEA tem de se procurar descobrir quais as suas motivações específicas, tendo em conta que cada criança tem a sua individualidade. Esse conhecimento deverá ser utilizado pelo facilitador quando a criança se demonstra interessada e disponível para interagir, oferecendo-lhe ações motivadoras que a incentivem a manter-se nesse envolvimento social. Pois, “(...) quanto mais motivada a criança se encontra na atividade interativa, maior é a sua disposição para se comunicar” (Santiago e Tolezani, 2011, p.15). De acordo com estas autoras, tudo faz parte da brincadeira, da diversão, por isso as situações em que a criança está altamente motivada constituem excelentes momentos para que se lhe solicite que comunique, transmitindo ao facilitador se quer continuar ou que se repita a ação motivadora. É nesta altura que o facilitador poderá adotar a estrutura cíclica da atividade mencionada anteriormente, que estimulará a comunicação.

Mais especificamente no que concerne à comunicação verbal, o SRP advoga que para ajudar a criança a desenvolvê-la, o facilitador deverá escutar atenciosamente a fala da criança, desde sons não-claros ou aproximações de palavras, até palavras claras e sentenças, acreditando na possibilidade dos sons ou palavras serem já tentativas de se comunicar verbalmente (Santiago e Tolezani, 2011, p.16).

Deste modo, deve-se demonstrar à criança que os sons ou palavras proferidas por ela têm significado, devendo o facilitador, sempre que possível, contextualizá-los e responder-lhes com ações. Como forma de os reforçar, o programa refere que devem ser celebradas e interpretadas todas as tentativas de comunicação.

Efetivamente, houve alguns estudos, que se realçará em seguida, que apontam para a influência positiva do SRP no desenvolvimento da comunicação da criança com PEA. Contudo nenhum deles se refere especificamente a crianças com PEA em idade pré-escolar em contexto escolar, que é a pretensão do investigador com o presente projeto. Bosa (2006 *cit. in* Rivero 2013) vem reforçar a sua pertinência ao referir que o planeamento do tratamento deve ser feito consoante a etapa de vida do indivíduo e que, por isso, em crianças pequenas uma das prioridades deveria ser o desenvolvimento social e comunicativo.

Houghton et al. (2013) desenvolveram um estudo experimental com 12 crianças com idades compreendidas entre os 47 meses e os 78 meses, as quais dividiram em dois grupos, tendo sido um intervencionado intensivamente com o SRP e outro não. Este foi o primeiro estudo experimental, desenrolando-se num ambiente clínico controlado, para avaliar a eficácia deste modelo, e tinha como objetivo principal verificar os seus efeitos sobre a frequência da interação social espontânea e a utilização de comunicação, bem como a duração destes e o envolvimento social da criança com PEA. Os resultados obtidos demonstraram que as crianças intervencionadas com o SRP aumentaram as suas interações sociais espontâneas, sendo mais intensas e com maior duração, tal como aumentaram a sua comunicação gestual e verbal, aspeto que importa salientar neste ponto do presente trabalho. Assim comprovou-se que a intervenção intensiva do SRP, em que o enfoque é a promoção da interação criança-facilitador, pode aumentar os comportamentos sócio-comunicativos das crianças com PEA.

Não obstante, estes investigadores defendem que é necessário o desenvolvimento de mais investigação nesta área, verificando os efeitos da continuação deste tratamento e a generalização dos comportamentos alterados na criança em diferentes contextos. Referem ainda que a estratégia utilizada por este programa de “juntar-se” à criança e imitar as suas ações e movimentos tem sido também usada em outras abordagens de desenvolvimento, e tem se demonstrado eficaz na promoção e melhoria das competências

de comunicação (Dawson e Adams, 1984, Dawson e Galpert, 1990, Ingersoll e Schreibman, 2006, Lewy e Dawson, 1992, Tiegerman e Primavera, 1984 *cit. in* Houghton et al. 2013).

No Centro Neurológico da APAE de Araguaína-TO, Rivero et al. (2013) desenvolveram um trabalho de pesquisa de iniciação científica, como pesquisa de campo, que decorreu ao longo de 11 meses, que se baseou na aplicação do SRP a 11 crianças com PEA matriculadas no mesmo, com idades entre os 2 e os 6 anos, por considerarem “(...) a fase em que o desenvolvimento neuropsíquico da criança encontra-se mais acelerado, estando propensa a melhores condicionamentos e resultados” (Rivero et al., 2013). Este estudo focou-se no desenvolvimento das habilidades da criança e na orientação dos pais para que continuassem o tratamento em casa. Os resultados deste estudo, mais uma vez, induzem aos efeitos positivos da aplicação do SRP em crianças com PEA, sendo a comunicação uma das áreas onde houve maior melhoria. Realçaram que as crianças cuja família aderiu prosseguindo o tratamento no seu lar, obtiveram melhores resultados.

Também Mota (2014) com o seu estudo de caso a uma criança de 10 anos numa sala de ensino estruturado, com quem interveio de acordo com o modelo de desenvolvimento do SRP, denotou melhorias a nível da comunicação não-verbal. Porém não se verificou o mesmo a nível da comunicação verbal, área que o autor refere como tendo sido das menos trabalhadas, o que parece ser a razão desse efeito.

Mahoney et al. (2005, 2006 *cit. in* Mota, 2014) acreditam que a criança se sentindo aceite, amada e segura é capaz de desenvolver competências a nível da linguagem. Com o seu estudo, em que privilegiaram a capacidade responsiva do adulto, verificaram que com esse estilo, dando o controlo das atividades à criança, favorecia-se o aumento da sua comunicação.

Outro estudo, também realizado no Centro Neurológico da APAE de Araguaína-TO, desta vez por Souza et al. (2014), foi desenvolvido ao longo de 24 meses, tendo como foco um grupo de 10 crianças autistas ali matriculadas, abrangendo as idades dos 2 aos 8 anos. Nos primeiros 12 meses foi implantado o SRP e nos restantes meses subsequentes foi feito um estudo comparativo da sua eficácia. Tal como Rivero et al. (2013), estes autores constataram ser fundamental o papel da família para a evolução do

desenvolvimento da criança, com a continuação do trabalho em casa. Verificaram que as estratégias deste programa ajudam a criar ligações que podem levar o autista à interação social e, conseqüentemente, a adquirir muitas outras habilidades, tais como a comunicação. Puderam concluir que este é um método eficaz, uma vez que 20% das crianças intervencionadas, após os dois anos de estudo, tiveram alta na APAE.

Souza et al. (2014) ainda salientam que o SRP “(...) é simples, prático e pode ser trabalhado por todos que convivem com o indivíduo” e assim

pode beneficiar a educação de crianças no espectro autista e a inclusão dessas com a contribuição de profissionais, professores e familiares em um trabalho conjunto, ao mesmo tempo persistente e permanente (Mesquita e Campos, 2013, p.102).

Schmidt et al (2015) através do seu estudo que descreveu a implantação e a condução do programa Son-Rise por uma família com o seu filho autista durante 12 meses, constatou que a nível da comunicação em geral (comunicação verbal e não-verbal) e da interação a criança progrediu.

Igualmente Thompson e Jenkins (2016) verificaram melhorias nas áreas da comunicação, sociabilidade e consciencialização sensorial e cognitiva nas crianças com PEA, com idades compreendidas entre os trinta e seis e os noventa e um meses, após serem intervencionadas com este modelo pelos seus pais que participaram no estudo (foram um total de quarenta e nove pais). Anteriormente à sua participação no estudo, frequentaram dois cursos no ATCA sobre SRP. Os resultados registados foram associados a muitas horas de tratamento por semana, pois segundo o ATCA o SRP deve ser aplicado o maior número de horas possível por dia (até 40h semanais numa intervenção de 1:1 entre a criança e um adulto treinado). Não obstante, o estudo refere que os pais que implementaram tratamento de baixa intensidade relataram mais melhorias em seus filhos do que os pais que não implementaram nenhum tratamento. Concluindo com este estudo evidências dos efeitos positivos deste método no desenvolvimento de crianças com PEA.

II. ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia

Toda a investigação científica é um processo que proporciona a aquisição de novos conhecimentos, através do estudo e exame de “(...) fenómenos com vista a obter respostas a questões determinadas que se deseja aprofundar” (Fortin, 2009, p.4). Seaman (1987, *cit. in* Fortin 2009, p. 5) acrescenta a esta definição o facto de ser “(...) um processo sistemático de colheita de dados observáveis e verificáveis no mundo empírico (...) [com o intuito] de descrever, explicar, predizer ou controlar fenómenos”.

De modo a tornar possível a obtenção da resposta à questão que deu origem a este estudo, foi necessário refletir sobre as metodologias existentes, escolhendo a mais adequada ao propósito. Pois, como advoga Laville e Dionne (1996, Fortin 2009, p.38), “(...) a partir do momento em que a investigação é centrada num problema específico, é em função deste problema específico que o investigador escolherá a abordagem mais apta, no seu entender, para ir na direção da compreensão visada”. Neste sentido, do ponto de vista metodológico decidiu-se seguir uma abordagem qualitativa, dado que “(...) o objetivo das investigações qualitativas é descobrir, explorar, descrever fenómenos e compreender a sua essência”, partindo muitas vezes da “(...) exploração de um assunto pouco conhecido ou pouco estudado do ponto de vista da significação, da compreensão ou da interpretação” (Fortin, 2009, p.32).

Seguiu-se uma linha de investigação-ação, recorrendo a uma “(...) recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”, na qual “(...) o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, pp.292 - 293). Assim, é um procedimento que se dá *in loco*, que visa

lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato (...) [sendo] constantemente controlado passo a passo (...) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (...), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado” (Cohen & Manion, 1987, *cit. in* Sousa 2009, pp.95- 96).

Esta investigação realizou-se em torno de um estudo de caso, que segundo Merriam (1988, *cit. in* Bogdan & Biklens 1994, p.89) “(...) consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, pois pretende-se examinar de forma pormenorizada e completa um determinado fenómeno ligado a uma destas entidades, o qual, como refere Gauthier (2000, *cit. in* Fortin 2009), poderá acontecer num determinado momento ou progredindo num período mais alongado. Neste caso desenvolveu-se ao longo de 4 meses. Este tipo de estudo “(...) é apropriado quando se dispõe de poucos dados sobre o acontecimento ou o fenómeno considerado” (Yin, 2003, *cit. in* Fortin 2009, p. 241) e pode dar resposta a dois objetivos: “(...) aumentar o conhecimento que se tem de um indivíduo ou de um grupo e formular hipóteses a este respeito, ou estudar as alterações que podem se produzir ao longo do tempo no indivíduo ou no grupo” (Fortin, 2009, p. 241). Yin (2010) ainda acrescenta que num estudo destes investiga-se o objeto de estudo em profundidade e no seu contexto real.

Efetivamente, pode-se realçar como vantagens de um estudo de caso “(...) a informação detalhada que se obtém sobre um fenómeno novo [e] as ideias que ele permite destacar”; contudo, tem de haver a consciência de que os seus “(...) resultados não podem ser generalizados a outras populações ou situações e os dados podem ser em número insuficiente ou dificilmente comparáveis entre si” (Fortin, 2009, p. 242).

i. A pergunta de partida e os objetivos do estudo

Em consequência da falta de estudos sobre a implementação e o decurso de programas de intervenção precoce em crianças com diagnóstico de PEA sentida por Ferreira e Schmidt (2011), dos resultados do estudo de Rivero et al. (2013) na implantação do método Son-Rise no Centro Neurológico da APAE de Araguaína-TO, e dos resultados do estudo empírico de Mota (2014) em contexto escolar com uma criança de 10 anos surge a seguinte pergunta de partida para o presente estudo:

- ❖ Quais os benefícios do SRP no desenvolvimento da comunicação da criança com PEA na idade pré-escolar?

De acordo com Yin (2010) e Almeida e Freire (2008) o primeiro passo e, possivelmente, o mais importante de uma investigação científica é quando se define a pergunta de partida, pois é a procura da resposta a esta questão, dificuldade ou problema que desencadeará todo o processo de pesquisa e estudo.

Ainda segundo Almeida e Freire (2008), o investigador é orientado, na direção que dá ao decurso do seu estudo, por determinados objetivos operacionais que advêm da definição do problema.

Com efeito, os objetivos a atingir são:

- Verificar se o modelo de desenvolvimento do SRP é compatível com as OCEPE;
 - Contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre o SRP
- Verificar se o modelo SRP contribui para o desenvolvimento da linguagem/ comunicação
 - Melhorar a situação de comunicação da criança com PEA

ii. Participantes

O alvo deste estudo de caso foi uma criança com 3 anos, de sexo masculino, que frequenta o ensino regular numa sala de Educação Pré-Escolar. Incidiu apenas sobre uma criança, porque aspirou-se desenvolver um trabalho individualizado baseado no SRP, implementando estratégias/ atividades de cariz pedagógico e social, tendo em conta as suas características e que abrangessem as diferentes áreas a que o modelo de desenvolvimento do SRP se refere, focando especialmente na área da comunicação/ linguagem; uma vez que, com este estudo, se pretende verificar os benefícios do SRP para a aquisição/ desenvolvimento da comunicação.

Entendeu-se que esta seria a criança ideal para o estudo porque apresenta um diagnóstico clínico de Perturbação do Espectro do Autismo (anexo II), pela sua idade, por estar a frequentar a Educação Pré-Escolar e por apresentar dificuldades a nível da comunicação/linguagem. Ela revelou uma comunicação disfuncional, sem intencionalidade para comunicar e exprimir desejos e/ou emoções. Usava os adultos como ferramenta para ter o que queria movendo-os através de contacto físico. Demonstrou ter linguagem verbal, no entanto, evidenciou pouco vocabulário e maioritariamente utilizava-o desadequadamente fora de contexto ou em monólogos, em ecolalia e jargão. Com base nas observações realizadas situou-se esta criança no Estágio 1 da “Tabela dos Estágios do SRP” (anexo III), dadas as suas dificuldades nas habilidades sociais.

Ela frequenta uma escola da rede privada localizada no concelho de Machico, num meio urbano. Está incluída numa sala de Educação Pré-Escolar, com 23 crianças, sendo acompanhada pedagogicamente por uma educadora no turno da manhã e por uma docente especializada durante 2h em dois dias da semana. Nas suas rotinas diárias também tem o apoio de duas auxiliares da educação socioeducativa, as quais dão igualmente auxílio às restantes crianças da sala.

iii. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados e Informação

Para a concretização deste estudo achou-se pertinente o investigador assumir um papel de observador naturalista, bem como de observador participante. Assim, inicialmente para a realização da observação diagnóstica pareceu ser mais indicado o investigador realizar uma observação naturalista, não intervindo com o seu objeto de estudo – a criança – a fim de não influenciar os seus comportamentos, observando-a apenas agindo espontaneamente no seu contexto natural. Pois, segundo Henry (*cit. in* Estrela 1994, p.46), “(...) a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural”, em que a posição do investigador “(...) assenta no princípio da não-interferência, ou seja, da não-participação”. Para esta observação utilizou-se uma grelha de registo e a “Tabela dos Estágios do SRP” adotada de Mota (2014) (anexo IV) em complementaridade. Por um lado, a tabela direcionou, de certa forma, a observação do investigador e, por outro lado, a grelha depois de preenchida serviu de base para a escolha

das metas de partida, de entre as estabelecidas na “Tabela dos Estágios do SRP”, para trabalhar com a criança no primeiro mês de intervenção. Após serem seleccionadas, foram partilhadas com a equipa de sala e com o encarregado de educação. Para que estivessem sempre acessíveis a todos os intervenientes no processo, foram expostas mensalmente na sala.

Para além destas duas grelhas/ tabelas, o investigador ainda sentiu necessidade de criar uma outra mais específica para a comunicação/ linguagem, dado que um dos propósitos de seu estudo seria verificar se esta metodologia contribuía para o desenvolvimento da criança nesta área. Esta foi utilizada para registo das competências da criança antes do início da aplicação do programa e depois, ao longo dos meses de aplicação.

Como observador participante, segundo Grawitz (1996, *cit. in* Fortin 2009), o investigador teria de se integrar completamente no grupo social e/ou interagir com a entidade que pretendesse estudar, despoindose do seu papel, de forma a “(...) identificar o sentido das suas acções” (p. 371). Assim, do interior do grupo o observador pôde estudá-lo por uma participação direta e pessoal (Fortin, 2009).

Todos os dias, após a sua intervenção, o investigador procedeu ao seu registo, salientando os acontecimentos mais significativos num diário de bordo (anexo V). Este serviu de suporte à avaliação das metas mensais, e cruzando os seus dados com os da “Tabela dos Estágios do SRP” eram elaboradas as metas para o mês seguinte, processo que aconteceu ao longo de todo o estudo de caso.

Em suma, a grelha de observação, a “Tabela dos Estágios do SRP” e a tabela de registo da comunicação/ linguagem foram utilizadas como auxiliares na avaliação diagnóstica da criança de acordo com os fundamentos do SRP. E, juntamente com o diário de bordo também serviram para registar e avaliar os comportamentos, habilidades da criança, as suas necessidades e ganhos ao longo do estudo, de forma a verificar a sua progressão em conformidade com as metas estabelecidas segundo o modelo de desenvolvimento do SRP.

2. Fases desenvolvidas nos procedimentos

O primeiro passo dado, de forma a iniciar esta investigação, foi num encontro informal com o encarregado de educação da criança objeto deste estudo, na sua chegada à escola. Neste momento, foi-lhe dado a conhecer o tema do estudo, os objetivos gerais e como seria implementado, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade de todas as informações sobre o seu educando, caso autorizasse a sua participação. Após o esclarecimento, o encarregado de educação assinou a declaração de consentimento informado (anexo VI) e devolveu. Também foi dirigido à escola, na pessoa da Sra. Diretora, um pedido de autorização (anexo VII), via email, para desenvolver nesse espaço educativo o presente estudo. Explicitou-se a temática, objetivos gerais e procedimentos a aplicar na investigação e, em resposta, o investigador recebeu um parecer positivo (anexo VIII). Ainda foi solicitada a autorização ao Mestre José Carlos Costa da Mota, autor da “Aplicação do modelo Son-Rise numa turma de ensino estruturado- Estudo de caso”, para que pudesse utilizar as “Tabela dos Estágios do SRP” (adaptadas por si) neste estudo, a qual foi deferida gentilmente pelo autor (anexo IX).

Reuniu-se informalmente com a equipa da sala que acompanha a criança a ser intervencionada e fez-se uma pequena sensibilização sobre o método apelando à sua colaboração, sugerindo algumas estratégias a utilizar no contexto de sala no dia a dia com base nos princípios do SRP. Por fim, foi-lhes apresentadas as metas definidas para o primeiro mês da intervenção.

Também se reuniu com a mãe com o mesmo propósito, de dar-lhe a conhecer, com mais pormenor, o trabalho a desenvolver e a metodologia a ser aplicada. Foi pedida a sua colaboração para dar continuidade em casa. Pois como refere Correia (2013, p. 41)

o envolvimento parental, que diz respeito à importância fulcral da família na vida do aluno com NEE, constitui-se como um factor de sucesso não só na prestação que pode dar para a elaboração de programas de intervenção eficazes, mas também na promoção de programas de uma comunicação que leve à formação de uma prática alicerçada na parceria educacional que permita a criação de uma relação de trabalho baseada na partilha de informação e trabalho mútuo.

Posto isto, passar-se-á a descrever, com maior pormenor, as diferentes etapas percorridas no desenvolvimento, propriamente dito, deste estudo.

1º Etapa: Criação do ambiente propício à intervenção baseada no SRP: *playroom*

– No estabelecimento de educação em que a criança alvo deste estudo encontra-se incluída, foi adaptado um quarto/sala (de arrumos) com as características que este método defende como apropriadas ao desenvolvimento da sua aprendizagem. Foi propósito do investigador possibilitar-lhe condições para um maior conforto, interatividade social e concentração. Assim, adaptou-se este espaço para que ficasse o mais simples possível, eliminando todos ou quase todos os estímulos que pudessem constituir fatores de distração. Ainda se capacitou o quarto com um espelho, um tapete; duas bolas de pilates; uma mesa com duas cadeiras à sua medida e um armário com alguns jogos, materiais e brinquedos fora do seu alcance físico, mas ao nível da sua visão. Para a escolha dos brinquedos, o investigador teve em conta a tabela *Recommended Toys by Child's Age, Language Level and Interactive Attention Span* (anexo X), referida anteriormente, bem como os interesses da criança (anexo XI).

2ª Etapa: Implementação do programa

Fase 1 – Inicialmente elaborou-se uma Base de Referência (anexo XII) que consiste numa avaliação diagnóstica das competências sociais da criança. Para este efeito, o investigador usou como suporte uma grelha de registo de observação naturalista (anexo XIII), a “Tabela dos Estágios do SRP” e uma tabela de registo da comunicação/linguagem (anexo XIV), as quais foram mencionadas anteriormente. Os dados recolhidos nestes instrumentos resultaram de observações realizadas em contexto natural na escola, nos diferentes espaços frequentados pela criança, em seis momentos formais, indo ao encontro do que defende o modelo de desenvolvimento do SRP quando diz que deve haver pelo menos quatro momentos de observação. Isto aconteceu durante o mês de janeiro. Após a criação desta Base de Referência, passou-se à elaboração do Currículo Social da criança, que consiste no conjunto de metas do programa que se delineou de acordo com as suas características, incidindo principalmente na área central deste estudo, a linguagem/ comunicação. Estas metas foram mantidas durante um mês e, com o intuito do foco e concentração nas mesmas por parte do investigador bem como de todos os restantes intervenientes colaboradores no processo, foram escritas de forma clara e específica sendo expostas, como já referido anteriormente, na sala.

A partir destas metas, foram criadas uma série de estratégias/ atividades (anexo XV) adequadas à criança a desenvolver no *playroom*, em situação de 1:1, visando que alcançasse as mais variadas competências sociais para que, posteriormente, as aplicasse em outros contextos, tal como a sua sala de aula com os seus pares e em casa com sua família. Também foi pretensão do investigador utilizar algumas das estratégias preconizadas pelo SRP em contexto de sala de aula, tais como o “joining”/ juntar-se para iniciar interação.

Assim, deu-se mais um passo no estudo iniciando-se a aplicação do programa através da intervenção em situação de *playroom* no estabelecimento de educação pré-escolar escolhido, implementando as atividades/estratégias definidas. O horário que ficou definido para intervenção foi o seguinte: segunda-feira das 9h-11h, na terça-feira das 11h-12h, na quarta-feira das 9h às 11h e na sexta-feira das 15h às 16h.

Foi importante, para a aproximação e estabelecimento de uma relação afetiva e de confiança com a criança, demonstrar-lhe respeito e aceitação pelas suas características. Pois, só assim, e com a atitude entusiasta, empolgante e energética (três E’s do SRP) do facilitador, foi possível motivá-la para participar nas propostas apresentadas pelo investigador.

No entanto, a criança nem sempre aderiu ao que lhe era sugerido, por isso o investigador teve que assumir uma postura flexível e responsiva, abandonando muitas vezes as atividades que havia preparado para a sessão e seguindo as pistas de interesse da criança, tendo as metas em vista. Pois, tal como refere Ferreira e Schmidt (2011) as orientações do SRP indicam que “(...) o facilitador deve partir sempre da actividade de envolvimento da criança e em seguida ampliá-la a partir da interacção.” (p.7)

Importa salientar que o principal neste estudo não foram as atividades em si, mas sim as estratégias e a atitude do adulto a intervir com a criança à luz dos princípios do SRP.

Fase 2 – O registo no diário de bordo foi realizado pelo investigador por sessão. No final de cada mês de intervenção, com base nesses registos foi preenchida a tabela de comunicação/ linguagem e realizada a avaliação dos progressos da criança com base na “Tabela dos Estágios do SRP” a partir da qual surgiam as novas metas para o mês

seguinte, se pertinente. Assim, foram estabelecidas metas de acordo com as habilidades apresentadas pela criança e mantidas por um mês até nova avaliação.

Fase 3 – Após os quatro meses de intervenção foi realizado o tratamento de dados recolhidos na tabela de registo da linguagem/ comunicação.

3ª Etapa: Conclusão do estudo. Confrontação da revisão teórica com os resultados empíricos.

3. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste ponto, iremos apresentar os resultados obtidos, a sua análise e discussão com base nas diversas teorias e estudos científicos. Ambicionando atingir o primeiro objetivo deste estudo: “Verificar se o modelo de desenvolvimento do SRP é compatível com as OCEPE” realizou-se uma análise das novas OCEPE (2016), e confrontou-se com os princípios do SRP.

Pôde-se apurar que os princípios do SRP vão ao encontro do que defende as novas OCEPE, isto é, dos seus fundamentos e princípios educativos. Assim, ambos alertam para a importância das relações e interações sociais e para as experiências que são propiciadas à criança nos contextos físicos e sociais em que vive no que concerne à aprendizagem e, consequentemente, ao seu desenvolvimento. Também partilham que somente quando se cria com a criança uma relação baseada na aceitação e respeito, em que ela se sente realmente bem e segura ao ser acolhida com afetividade, se tornará disponível para a interação com os outros e com o mundo.

As OCEPE reconhecem a criança como sujeito e agente do seu processo de aprendizagem, igualmente o faz o SRP no que diz respeito às crianças com PEA defendendo que devemos partir dos seus interesses, das suas motivações, das suas iniciativas, dos seus saberes e competências únicas, para desenvolver as suas potencialidades, fomentar novas aprendizagens e trazê-las para a nossa realidade apresentando-lhes um mundo aprazível onde queiram participar.

Considerando o fundamento de *exigência de resposta a todas as crianças*, pode-se enquadrar o SRP como uma metodologia diferenciada que responde de forma adequada às características individuais de crianças com PEA privilegiando o brincar como forma de aprender.

Posto tudo isto, parece pertinente afirmar que se verifica a existência de compatibilidade entre as OCEPE e o SRP.

Na operacionalização desta metodologia em contexto de educação de infância o investigador pôde apurar esta compatibilidade nas várias fases de implementação do programa. No que concerne à intencionalidade educativa, usou como instrumentos para registar e documentar o que observou da criança alvo deste estudo: o diário de bordo, a grelha de observação naturalista e a “Tabela dos Estágios do SRP”. A partir destas ferramentas planeava e avaliava de forma adequada à criança. Relativamente à organização do ambiente educativo, foi criado na escola um quarto com ambiente otimizada para a sua aprendizagem e desenvolvimento (dois conceitos indissociáveis de acordo com as OCEPE), denominado por *playroom*. Este foi organizado de modo a proporcionar à criança um espaço em que esta fosse respeitada, valorizada, em que o adulto estivesse disponível e responsivo às suas iniciativas de interação, com poucos estímulos que causassem distração, com brinquedos e materiais de seu interesse, etc. Neste espaço, as atividades dinâmicas e o brincar de maneira entusiástica foi a forma privilegiado de promover a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas de desenvolvimento, tendo em especial atenção a área da linguagem/comunicação que é o foco desta investigação.

Para alcançar o segundo objetivo: “*Verificar se o modelo SRP contribui para o desenvolvimento da linguagem/ comunicação*”, o investigador achou pertinente a criação de duas tabelas específicas para a Comunicação/ Linguagem, uma referente à Comunicação Verbal e outra à Comunicação Não-Verbal, como já referido anteriormente.

A primeira tabela foi subdividida por: *Sons, Palavras parcialmente claras e compreensivas, Palavras geralmente claras e compreensivas e Frases*; enquanto que a segunda foi subdividida pelas categorias: *Gestos protodeclarativos e Gestos protoimperativos*.

O preenchimento das tabelas resultou da análise e levantamento exaustivo de todas as formas de comunicação da criança descritas pelo investigador no diário de bordo. Para uma melhor compreensão dos resultados, importa referir que se considerou: *Sons* todas as vocalizações, sons guturais e jargão recorrendo a vogais e muitas consoantes sem compreensão de palavras; *Palavras parcialmente claras e compreensivas*, aquelas que eram pouco perceptíveis ditas isoladamente, em que a criança apresentava normalmente trocas, inversões e/ou omissões de fonemas sendo de difícil compreensão ou de significado duvidoso para o adulto; *Palavras geralmente claras e compreensivas*, todas aquelas que eram compreendidas facilmente pelo investigador ditas isoladamente, muitas vezes representavam palavras-frase, ainda incluiu nesta categoria as onomatopeias; *Frases*, sempre que a criança juntou duas ou mais palavras nas suas produções verbais; *Gestos protodeclarativos*, os gestos que ela usou para partilhar com o outro algo de seu interesse ou que tivesse despertado a sua atenção e *Gestos protoimperativos*, os comportamentos por intermédio dos quais usou o adulto como uma assistência para obter algo que queria, sem recorrer ao uso de meios linguísticos .

Assim, no gráfico 1, apresentam-se os resultados obtidos antes e ao longo dos quatro meses de implementação do SRP antes da aplicação do programa baseado no modelo SRP.

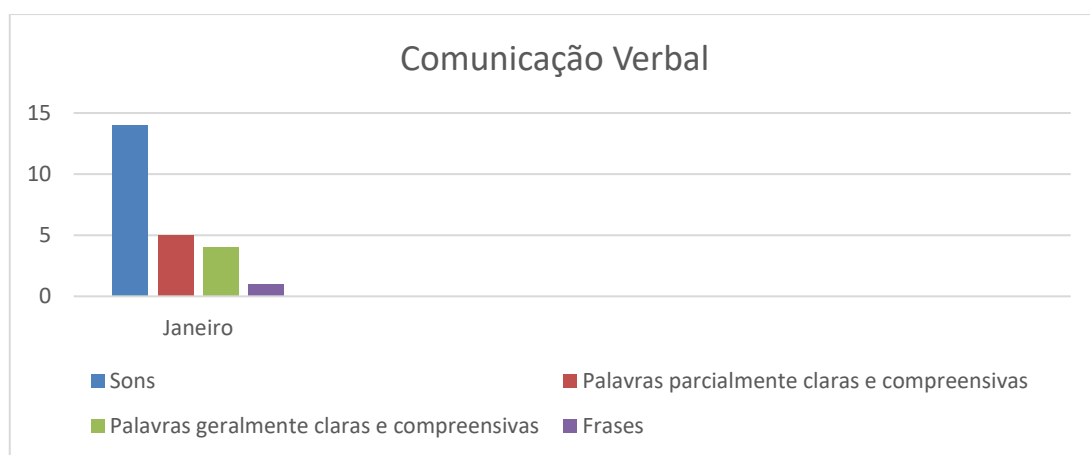


Gráfico 1 – Comunicação Verbal em janeiro

Com base na observação naturalista realizada pelo investigador em vários momentos da rotina diária da criança na escola, pôde-se apurar, tal como espelha o gráfico 1, que a forma de comunicação verbal que a criança usava com mais frequência eram os *Sons*, usando-os aquando fazia birra, quando queria demonstrar desagrado ou agrado e/ou

quando manipulava objetos. Igualmente verificou-se que raramente produzia *Frases* e quando o fazia eram simples com apenas duas palavras.

A nível da comunicação não-verbal, o gráfico 2, ilustra os resultados antes da aplicação do programa baseado no modelo SRP e retrata que no que concerne aos Gestos protodeclarativos a criança só foi observada a utilizá-los uma vez.

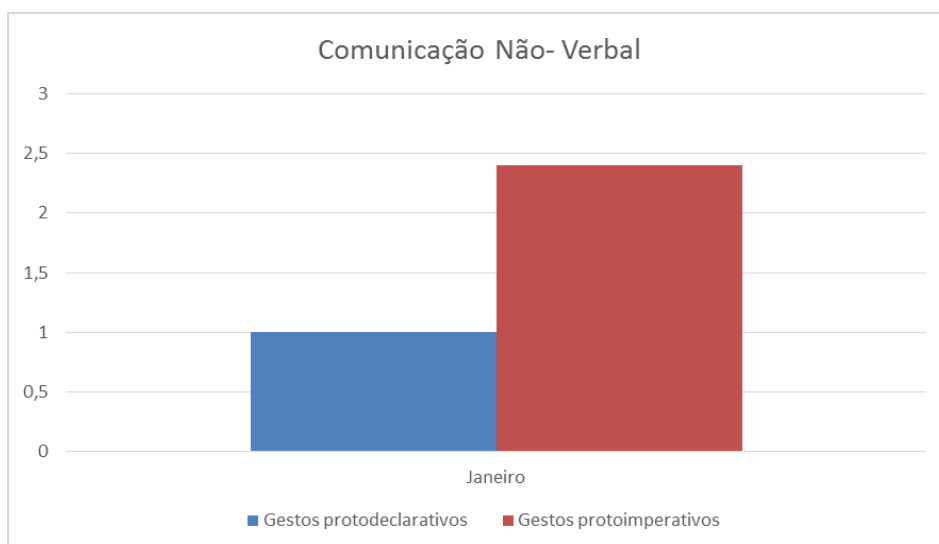


Gráfico 2 – Comunicação Não-Verbal em janeiro

Aqui houve partilha com o adulto num dos seus interesses, apontando para uma das personagens da Disney que tinha na bata, no entanto não continuou nem aceitou a iniciativa para continuar em interação. No que diz respeito aos *Gestos protoimperativos*, já foi observada mais vezes; usando, por norma, o contacto físico para obter algo que queria, como por exemplo: no lanche, pegava na mão do adulto e levava-a para o prato da fruta para obtê-la.

Estes resultados vão ao encontro do referido na revisão da literatura, mais especificamente por Baron-Cohen (1995) e no estudo de Ferreira e Schmidt (2011), pois evidenciam uma prevalência dos gestos protoimperativos relativamente aos protodeclarativos na criança alvo.

Neste período de observação e avaliação das suas características, constatou-se que ela, por norma, utilizava o adulto como instrumento/ meio para chegar a um fim ambicionado e não demonstrava vontade para partilhar a sua atenção nem interesses. Deste modo, revelava pouca intenção comunicativa. Também tendia a isolar-se nas suas

atividades e, apesar de permitir a presença de outros por perto, quando tomavam iniciativa para interagir ela afastava-se e/ou “fechava-se” em atividades de exclusão. Assim, demonstrou, tal como Kaufman (2016, p.31) referiu no seu livro, que para si um dos maiores desafios seria “(...) criar e manter a conexão no relacionamento com os outros”. E, estando a comunicação, tanto verbal como não-verbal, intimamente relacionada com a parte social, pois é através desta que nos ligamos aos outros e ao que nos rodeia, o investigador tinha consciência do seu comprometimento nesta área e da sua necessidade de motivação para superá-lo.

Através das suas observações, o investigador identificou em qual estágio de desenvolvimento a criança se enquadrava, estágio 1, e daí surgiu o seu Currículo Social (anexo XVI) que contemplou as metas definidas para cada mês focando-se no campo social. Pois, de acordo com o Modelo de Desenvolvimento do SRP (anexo XVII) a Socialização subdivide-se em quatro fundamentos: Contacto Visual e Comunicação Não-Verbal, Comunicação Verbal, Período de Atenção Interativa e Flexibilidade (Kaufman, 2016), os quais não podemos dissociar vendo-os apenas como conceitos estanques. Não obstante, no presente estudo deu-se maior destaque às metas relacionadas com a Comunicação Verbal e Não-Verbal, dada a natureza do mesmo.

Foi pretensão do facilitador, no decorrer das sessões no *playroom*, mais do que apenas aumentar a quantidade de vocabulário da criança alvo. Em primeiro lugar, pretendeu-se que usasse a comunicação verbal para que tivesse os seus desejos e necessidades atendidos, o que foi sendo conseguido ao longo do estudo sendo exemplo disso a criança tornar-se capaz de pedir os jogos que pretendia que estavam na prateleira fora de seu alcance físico. Em segundo lugar, tencionava-se estimulá-la para uma linguagem social mais abrangente, como foi o caso da partilha de interesses e do comunicar para iniciar uma interação. Estes pontos serão tratados mais à frente com maior pormenor.

Efetivamente, deu-se início à implementação do SRP no *playroom* no mês de fevereiro. Com o conhecimento prévio das características e interesses da criança alvo da intervenção, criou-se atividades dinâmicas e que fossem motivadoras visando atingir as metas definidas para esse mês.

Inicialmente, a criança passava muito tempo a observar o espaço e em atividades de exclusão. Ela parecia mais feliz brincando com os seus brinquedos sozinha e não manifestava interesse em incluir o outro, o que vai ao encontro dos estudos de Rogers et al. (2015) que refere este comportamento em relação às brincadeiras de crianças com autismo. Ela ainda chegou ao ponto de querer abandonar o quarto.

Tendo em vista o propósito do estudo de caso e, considerando que as brincadeiras simples, repetitivas, com pouca diversidade de objetos e de forma isolada não só reduzem como limitam as oportunidades de aprendizagem a nível de nova linguagem a partir dos seus parceiros, de novos conceitos de brincadeira, aptidões sociais e de vocabulário que possa surgir associada aos objetos usados nas brincadeiras (Rogers et al., 2015), o facilitador começou por aplicar o *joining* de forma a mostrar à criança a “porta de saída” do seu mundo de exclusão. Ou seja, juntou-se primeiro a ela no seu mundo, de modo a estabelecer uma conexão e relacionamento recíproco, imitando-a nas suas atividades e movimentos pelo tempo que foi necessário até que ela iniciasse espontaneamente o ato comunicativo (sinal verde para interação), e somente aí, quando a sentiu disponível, convidou-a a participar no seu mundo convencional.

Efetivamente, neste estudo o *joining* quando foi bem aplicado (seguindo todas as orientações do SRP) teve resultados bastante positivos a nível social para a criança. No entanto, quando não foi, como por exemplo em alguns momentos em que o facilitador ficou muito perto dela (não lhe dando espaço suficiente fazendo-a sentir-se pressionada) esta demorou mais tempo em exclusão, chegando mesmo, algumas vezes, a não se mostrar disponível para a interação. Estes resultados vieram a corroborar o que defendem também Kaufman (2016), Houghton et al. (2013) e Thompson e Jenkins (2016).

Ao longo deste primeiro mês, o número de interações entre adulto e criança foram aumentando, apesar da sua durabilidade ser curta, pois a criança rapidamente mudava de atividade. Ela usava o adulto principalmente para atingir os seus fins, não demonstrava muito gosto em interagir, apesar desta situação ir desvanecendo no decorrer do tempo. O facto de o facilitador ter uma atitude responsiva e flexível abandonando as atividades planeadas, sempre que estas se evidenciassem pouco atrativas para a criança, seguindo as suas pistas de interesse, revelou-se ser promotor e motivador de interação para ela.

Assim, pôde-se verificar, como está patente no gráfico 3, alguma evolução na comunicação verbal ao longo da aplicação do programa baseado no modelo SRP.

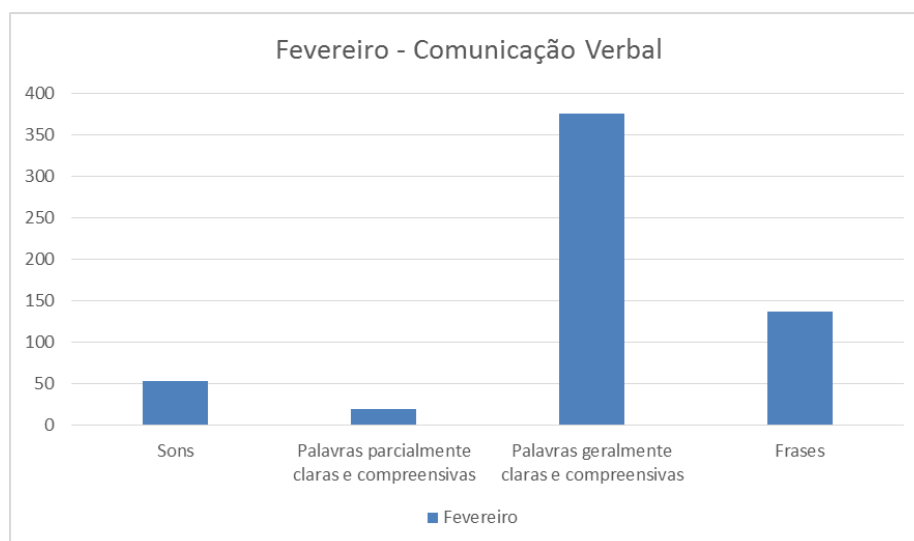


Gráfico 3 – Comunicação Verbal em fevereiro

A criança começou a usar com menos frequência os sons para se comunicar. Usava-os muitas vezes aquando em atividade de exclusão. O adulto ao dar-lhes significado, foi fazendo com que a criança verbalizasse cada vez mais palavras, apesar de muitas vezes em ecolalia, mas com dicção e articulação mais claras. Deste modo, a maioria dos vocábulos foram verbalizados soltos em ecolalia, por solicitação e/ou de forma espontânea. A criança repetia muitas vezes as mesmas palavras, manifestando que o seu vocabulário continuava a ser pobre.

Relativamente à categoria *Frases*, o número de usadas corresponde por norma a frases simples, formadas por duas palavras: o artigo e o substantivo, apesar de ter apresentado algumas mais compostas, tendo sido consideradas como ecolalia posterior disfuncional e funcional, constituindo slogans publicitários ou apenas nomes de desenhos animados televisivos.

Estes resultados vão ao encontro de Saad e Goldfeld (2009), que fizeram um estudo sobre a ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas no qual concluíram que esta era uma estratégia comunicativa de grande valor. Referiram ainda, que a ecolalia deve ser interpretada considerando o emissor e o contexto em que é emitida. Assim se fez em relação à criança, constatando que nem sempre tinha intenção comunicativa quando a manifestava. Tendo em conta o que advogam os autores Saad e

Goldfeld (2009) e Maurice et al. (1996), no nosso estudo também não se tentou punir nem eliminar a ecolalia. Este comportamento foi aceite e tentou-se compreendê-lo contextualizando-o, pois segundo os mesmos autores este comportamento motiva a criança a usar a fala de forma mais criativa e flexível, o que se pôde comprovar com o decorrer do estudo.

Analisando os registos da observação naturalista comparativamente com o Diário de Bordo nos primeiros dias deste primeiro mês de implementação do SRP, verifica-se que o próprio ambiente em si, criado de acordo com as características indicadas por Kaufman (2016) e descritas no *Manual do Método The Son-Rise Program® - Start Up* (2009), é promotor do desenvolvimento da comunicação. O facto dos objetos/ brinquedos estarem fora do alcance físico da criança, mas dentro do seu campo visual, provocaram-lhe a necessidade em comunicar para ter os seus desejos satisfeitos. Sendo uma sala com poucos estímulos que causassem distração fez com que ela não se sentisse sobre estimulada, estando mais disponível para interessar-se pelo outro, para interagir e para comunicar.

No mês de março, através do gráfico 4, que é elucidativo da comunicação verbal da criança nesse mês, verifica-se que o número de *Palavras parcialmente claras e compreensivas* é reduzido enquanto que o número de *Palavras geralmente claras e compreensivas* e o número de *Frases* evidencia-se mais significativo. No entanto, a segunda categoria diminuiu neste mês. No que concerne aos *Sons*, observa-se uma pequena diminuição em comparação com o mês anterior.

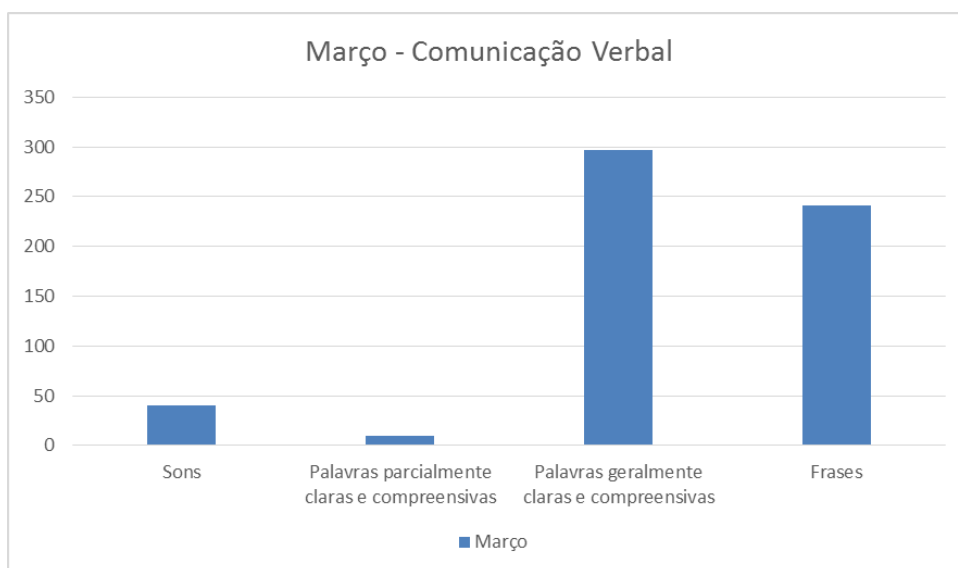


Gráfico 4 – Comunicação Verbal em março

Apesar de se denotar pouco significativa a redução do uso de *Sons* pela criança no ato de comunicar, o facilitador interveio com o intuito de auxiliá-la a transformá-los em palavras faladas ao invés do choro, da birra, de vocalizações guturais, do jargão, etc.. Nesse sentido, uma das metas trabalhadas foi: “Pedir o que pretende verbalmente”. Então, tendo em consideração a “escada de comunicação” (anexo XVIII), o investigador utilizou várias estratégias partilhadas por Kaufman (2016, p. 103-119) para que a criança a alcançasse, as quais foram muito mais importantes do que as próprias atividades em si neste processo.

Não obstante, as estratégias adotadas foram adaptadas à criança alvo deste estudo. Por exemplo, na celebração de qualquer tipo de linguagem, o facilitador teve de experimentar qual o tipo de comemoração que resultaria na maximização da probabilidade de ela vir a repetir esta forma de comunicar. Assim, nas primeiras vezes em que o adulto festejou a linguagem, fê-lo de modo entusiástico, todavia não surtiu o efeito desejado pois a criança parecia não estar preparada para essa reação intensa, virando a cara e concentrando-se em atividade de exclusão. Perante esta situação, o facilitador teve de adequar os festejos aos sinais que ela ia transmitindo, se estava em atividades calmas o festejo também tinha de ser dessa mesma forma para que captasse a sua atenção, se estivesse em modo mais dinâmico a celebração também teria de assim o ser.

As metas definidas para este mês foram divididas entre as áreas: “Período de Atenção Compartilhada/ Interativa”, “Contacto Visual e Comunicação Não-Verbal” e “Comunicação Verbal”. Isto porque, no mês anterior o tempo que a criança ficava envolvida numa atividade interativa com o facilitador era reduzido (apesar de ter aumentado ao longo do mesmo) o que consequentemente diminuía a probabilidade de comunicação/ conversação entre eles.

Nesta perspetiva, conseguiu-se com o incentivo do aumento do período de atenção interativa aumentar o interesse da criança pelo outro e pelo que ele fazia, o que por sua vez gerou ainda mais atenção interativa. Para obter este resultado, foi fundamental que o facilitador fizesse uma constante leitura da recetividade da criança para criar oportunidades de atividade partilhada com a envolvência de ambos. Pôde-se constatar que a direção do comportamento dela nestas situações dependia muito desta sensibilidade do adulto.

Apesar de ainda intercalar muitas vezes os momentos de interação com os de exclusão, refugiou-se menos nestas últimas atividades verificando-se melhorias a nível da interação social. Demonstrou ter estabelecido uma relação afetiva com o facilitador, e ter desenvolvido o gosto em estar no *playroom*. O facto de o outro ter assumido um estilo responsivo na interação também ajudou nesse sentido, fazendo com que a criança se sentisse mais segura e com o controlo da situação, tornando-se mais disponível e flexível.

Por conseguinte, como apresenta o gráfico 4, ao longo da aplicação do programa baseado no modelo SRP a comunicação oral da criança melhorou, sendo maior o número de vezes que ela verbalizou os seus interesses e necessidades. Como se pode observar, houve um decréscimo, como já mencionado acima, no uso de *Palavras geralmente claras e compreensivas* relativamente ao mês anterior, parecendo-nos surgir do facto de ela construir mais vezes frases nas suas comunicações, o que podemos comprovar na barra referente às *Frases*. Assim, a criança reduziu um pouco o uso da palavra-chave, mas usou progressivamente com maior frequência frases mais complexas. Neste período, ainda se mostrou capaz de responder a questões simples do adulto, apresentando conversas com um ciclo (estágio 2), embora tenham sido poucas as vezes que o fez, ressaltando-se na avaliação da “Tabela dos Estágios do SRP” como competência em desenvolvimento.

Ainda utilizou com muita frequência o adulto como instrumento para alcançar o que pretendia, recorrendo para além da linguagem oral aos gestos protoimperativos. Para contrariar isto, seguiu-se as estratégias do Programa Son-Rise tentando apresentar-lhe atividades dinâmicas que fossem ao encontro do seu interesse; o que resultou para que verbalizasse mais vezes o que ambicionava.

Com efeito, mais para o meio/ fim do mês, a criança ao dirigir-se ao armário para pedir o que queria começava a fazê-lo de forma mais específica, nomeando o objeto/jogo desejado.

No mês de abril, a criança já demonstrou maior fascínio pelo adulto e como tal, partilhava mais vezes os seus interesses utilizando a linguagem oral para comunicar, o que é possível verificar no gráfico 5, e permanecia em interação por mais tempo.

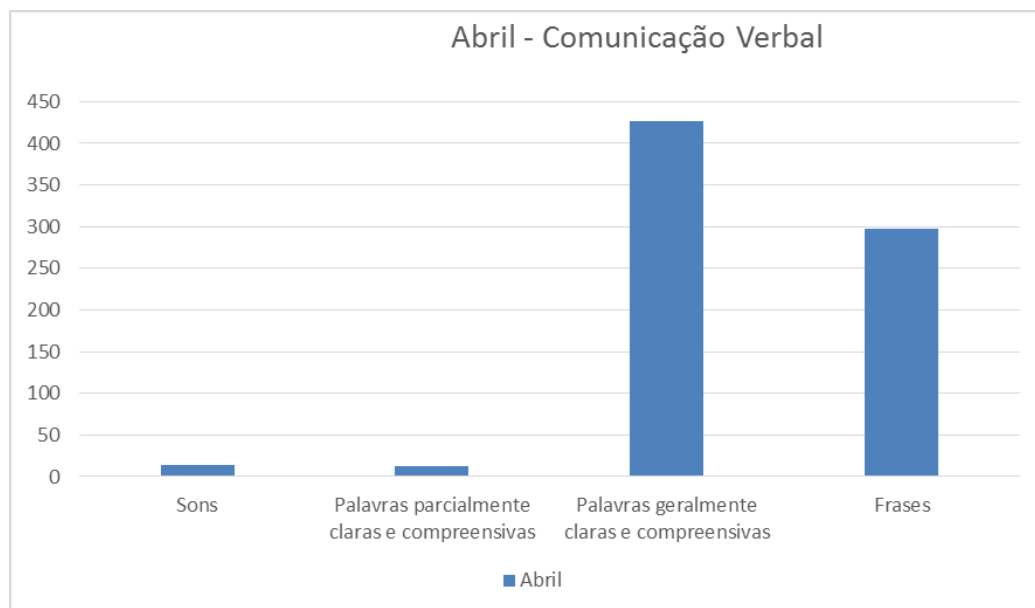


Gráfico 5 – Comunicação Verbal em abril

Também manifestou mais vezes um turno de conversação, respondendo com mais frequência às interpelações do outro. A sua fala tornou-se progressivamente mais clara; para fazer-se compreender e, conseqüentemente, ter as suas necessidades e desejos satisfeitos, a criança esforçou-se por articular melhor as palavras, tendo sido raras as vezes em que apresentou *Palavras parcialmente claras e compreensivas* e *Sons*.

O adulto usou muitas vezes como estratégia, tal como enuncia Kaufman (2016), o fingir-se desentendido aquando a criança não verbalizava as palavras com boa articulação. Isso fez com que ela se esforçasse para dizê-las de forma mais clara e quando estava verdadeiramente motivada era capaz de repeti-la várias vezes, aperfeiçoando a sua dicção e articulação até o facilitador compreendê-las. Esta é uma das razões que fez com que o número de *Palavras geralmente claras e compreensivas* tenha crescido consideravelmente neste mês. Outra das razões foi o aumento do vocabulário da criança, uma vez que esteve mais disponível à interação e às propostas de atividade do adulto.

Tal como defende o Modelo de Desenvolvimento do Programa Son-Rise®, a comunicação é um dos fundamentos da área social, a qual representa a área mais importante a trabalhar prioritariamente (Kaufman, 2016).

É impossível dissociar estes dois conceitos, como tal verificou-se no presente estudo que quanto mais a criança ganhava habilidades e gosto por relacionar-se/ envolver-se socialmente com o outro mais desenvolvia e aprimorava a sua forma de comunicar e vice-versa.

O *playroom* revelou-se um espaço cada vez mais agradável e confortável para ela, manifestando-o, logo que o adulto chegava à sala do grupo da Pré-escolar, ao pedir para que ambos se dirigissem para lá, pois se sentia segura e sabia que esta continha jogos de seu agrado para brincar. A sua motivação para estar nesse espaço era tanta, que a criança atendia, por norma, a todas as solicitações do facilitador anteriores à sessão, começando a usar assim o cumprimento convencionado para se despedir dos seus pares através de gesto e fala, por incentivo deste.

Com o passar das sessões, o investigador pôde verificar a importância da escolha adequada dos materiais/ brinquedos a disponibilizar neste espaço para que fosse previsível, controlável e desafiante para a criança ao mesmo tempo que fosse promotor de maior interação entre ela e o adulto, e, por conseguinte, da comunicação. Para que isso acontecesse foi necessário (re)pensar a presença de pelo menos um brinquedo que a levava a ter períodos mais longos de exclusão, sendo difícil ao adulto resgatá-la para a relação.

Os resultados obtidos foram fruto de uma intervenção realizada num ambiente otimizado para a aprendizagem de acordo com Kaufman (2016) e baseada na brincadeira, acreditando que esta, como advoga Vigotski (2008, 2012), é a forma privilegiada de desenvolvimento na idade pré-escolar. Corroborando com este autor, Orrú (2016) e Kaufman (2016), defendem que a criança com PEA pode desenvolver as suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem através do convívio com o outro, ampliando as suas relações sociais. Por isso, neste estudo o investigador com base nestes autores e tendo em conta que “as crianças com autismo não denotam o interesse habitual na interação social” (Siegel, 2008, p.21), ofereceu-lhe ações/ atividades dinâmicas e motivadoras de modo a demovê-la desta perceção, consequentemente desenvolvendo as suas habilidades sociais.

Nesta perspetiva, pôde-se observar a criança a envolver-se em algum jogo simbólico com o adulto; no qual, inicialmente imitou o adulto, reproduzindo as suas ações

e as falas (ex.: luta entre os animais selvagens), e depois participou num diálogo de faz-de-conta, assumindo um papel na brincadeira em que as respostas às solicitações do outro partiam de si própria.

As ações motivadoras que o adulto usou foram variadas e lúdicas dando ênfase à diversão, tais como: cócegas, rodar na arca, entre outras. No entanto, nem sempre surtiam o efeito pretendido. Havia dias em que a criança respondia a estas com entusiasmo, enquanto havia outros em que se tornavam motivo para que ela entrasse em atividade de exclusão. Mais uma vez, veio-se a comprovar a importância de uma constante leitura da recetividade da criança ao outro (sinal verde para interação) para que esta participasse voluntariamente em atividades de interação.

A capacidade de iniciativa da criança também se desenvolveu, apresentando mais vezes iniciativa de interação (por ex.: pedindo que o adulto lhe fizesse cócegas entre outras), partilha de interesses e pedidos para satisfação de necessidades e interesses usando a linguagem oral.

Os resultados obtidos neste mês, revelaram aceitar melhor o moldar dos seus pedidos pelo adulto, principalmente ao fazê-lo de forma discreta; pois ao ser imposto, fazendo a criança sentir-se pressionada, ela fechava-se não lhe respondendo. Deste modo, o investigador preocupou-se em aperfeiçoar e alargar o seu vocabulário, introduzindo alguns verbos que associava às ações motivadoras. Intencionava ajudar a criança a desenvolver a fala de palavras isoladas, expandindo o seu conteúdo para passar para os ciclos de conversação.

Tendo por base o que descrevemos anteriormente verificou-se que no mês de maio, a criança demonstrou-se mais interativa, tomando iniciativa de interagir através da linguagem oral. No que concerne à duração das mesmas, exibiram-se mais longas, tendo-se manifestado mais disponível às solicitações do outro, cujas intervenções faladas foram com maior frequência contextualizadas.

A nível dos pedidos, a criança deixou de usar tantos gestos protoimperativos recorrendo mais à verbalização, indicando o que desejava. O facto de o adulto agir de imediato dando-lhe o que pretendia perante as suas solicitações orais mostrou surtir efeito positivo no reforço deste comportamento. Progressivamente observou-se o uso de maior

número de frases e da sua crescente complexidade nos seus pedidos (ex.: “escreve aqui: burro”) e nas suas partilhas.

O número de *Palavras parcialmente claras e compreensivas* tornou-se quase insignificativo, como se pode constatar no gráfico 6, pois a criança mais frequentemente repetiu as palavras em que exibiu problemas ao articulá-las perante o pedido do adulto que a ajudou a aperfeiçoar-se continuando a modelá-las discretamente, ao longo da aplicação do programa baseado no modelo SRP.

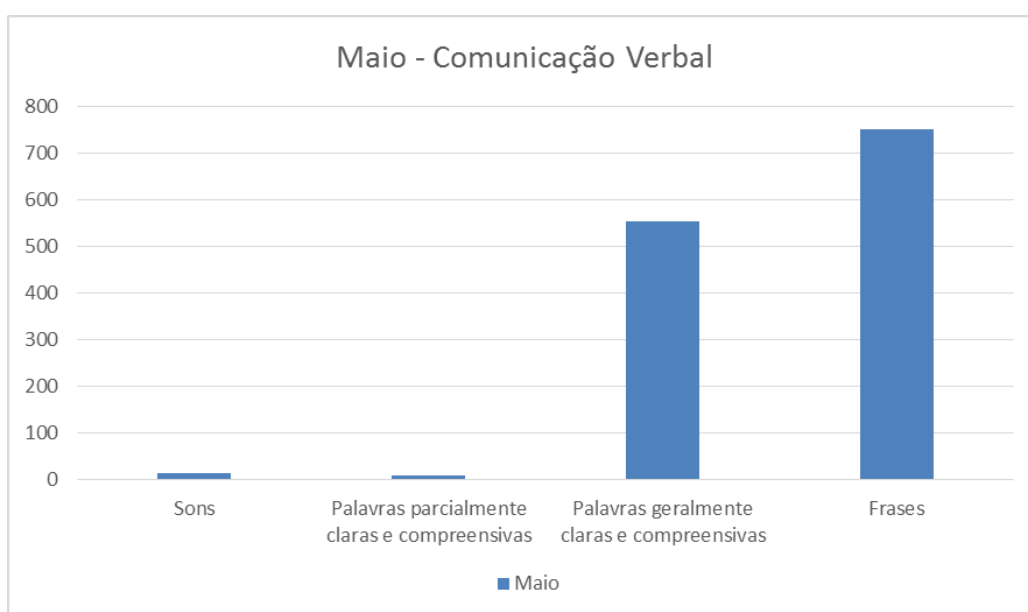


Gráfico 6 – Comunicação Verbal em maio

Relativamente aos *Sons*, conforme se pode observar no gráfico 6, a criança manteve o mesmo número de vezes em que os manifestou, continuando a ser reduzido. Estes eram mais denotados aquando a criança estava em isolamento, e como neste mês ela esteve com menor periodicidade nesta situação, os resultados são baixos nesta categoria. O que também contribuiu para isto, foram as estratégias usadas pelo facilitador no sentido de dar significado aos sons emitidos valorando as palavras faladas, tais como: quando a criança vocalizou “iã” ele ofereceu-lhe um avião e disse-lhe: “estavas a pedir um avião”.

O estilo responsivo do facilitador fez com que a criança estivesse mais tempo em interação e que comunicasse mais oralmente e de forma espontânea, partilhando interesses. Esta situação confirma o defendido por Trivette; Mahoney e Perales (*cit. in* Kaufman 2016); por Shire et al. (2016), quando dizem que este estilo tem influência positiva no desenvolvimento socioemocional e da linguagem nas crianças com PEA. Pode-se apresentar como exemplo: o momento de uma das sessões em que a criança pediu um livro de histórias do armário e o adulto, assumindo uma atitude responsiva e dinâmica no conto da mesma, atento aos seus sinais proporcionou-lhe o tempo que necessitava e lhe interessava para explorar as diferentes ilustrações, continuando ou pausando a atividade. Esta atitude fez com que ela conseguisse acompanhar/ seguir a história de princípio ao fim.

Pôde-se também comprovar, nas vezes em que o adulto foi mais insistente com algum comando numa brincadeira sendo mais diretivo, que a criança não aderiu tanto nessas atividades, não respondendo às suas solicitações. Quando era dado mais controlo e poder de decisão à criança, ela tornava-se mais participativa e mais cooperante, verbalizando mais palavras bem como mais frases.

Ao fim destes meses de intervenção, em que o adulto respeitou as escolhas da criança, seguindo-as, ela demonstrou-se mais disponível para experimentar as atividades que o adulto propunha de acordo com os seus interesses e necessidades. Assim brincou imitando o adulto nas ações do Chaplin, fez de conta com os animais selvagens de plástico, “rodou” na arca do tesouro, etc., usando cada vez mais a fala como meio para comunicar. Também tratou mais vezes o adulto pelo seu nome próprio e nos seus pedidos referentes a jogos/materiais/ brinquedos da prateleira tornou-se mais específico pedindo-os oralmente identificando-os corretamente.

Em suma, neste último mês, pode-se observar maior envolvimento da criança nas interações, maior interesse pelo outro, mais contacto físico, mais relação, inclusive, mais tempo de permanência de contacto visual, mais comunicação verbal (demonstrando preocupação em fazer-se compreender), etc.

Ao longo do estudo, as atividades que foram propostas à criança nem sempre foram aceites à primeira. Muitas delas tiveram que ser adaptadas no momento de acordo com a disposição e motivação da criança. O mesmo objeto/brinquedo/material foi

oferecido de várias formas à criança em diferentes momentos, até ser atingido o objetivo traçado para o mesmo.

Olhando para o gráfico 7, denota-se que houve uma evolução gradativa da linguagem oral dando-se o pico deste desenvolvimento no último mês de intervenção. Com o decorrer dos meses de implementação do programa as categorias: *Sons e Palavras Parcialmente Claras e Compreensivas* foram diminuindo enquanto que as *Palavras Geralmente Claras e Compreensivas e Frases* foram aumentando.

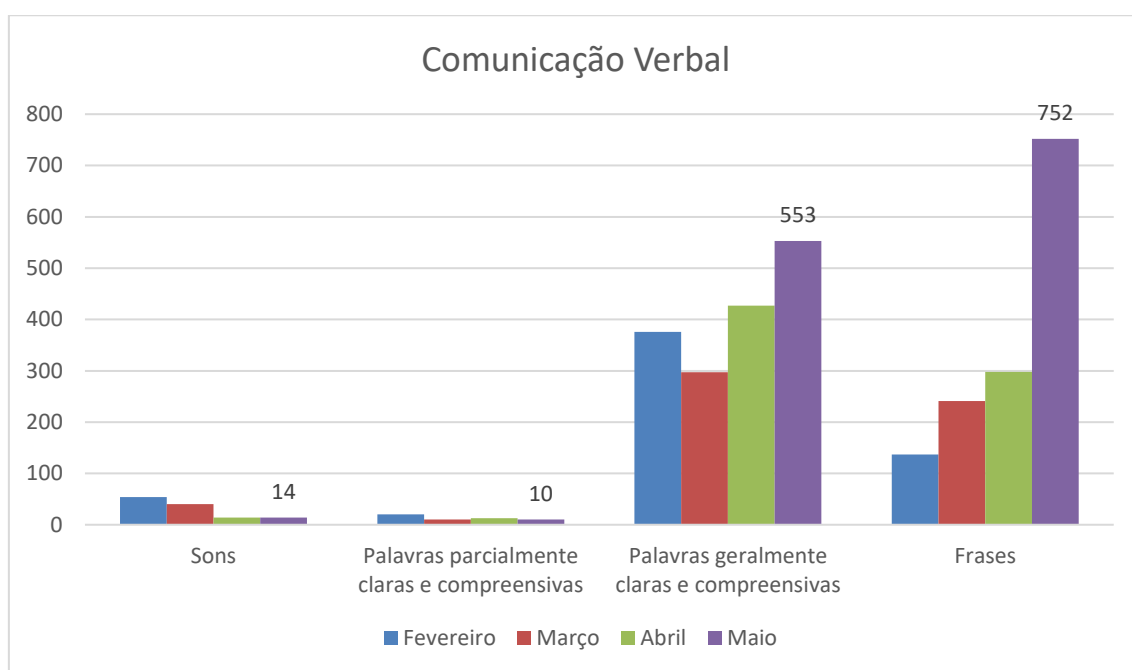


Gráfico 7 – Comunicação Verbal ao longo dos meses da aplicação do programa baseado no modelo SRP

O uso das cinco estratégias enunciadas por Kaufman (2016) como fundamentais para transformar o uso da linguagem mais atrativo para a criança surtiram efeito positivo. No entanto, para que fossem eficazes foram aplicadas de forma coerente, consistente e persistente. Assim, o facilitador sempre que ela verbalizava uma palavra oferecia-lhe de imediato uma ação associada a esta; celebrava de diferentes maneiras e de acordo com a disposição da criança o facto de usar qualquer tipo de comunicação; solicitava-lhe para recorrer às palavras sempre que quisesse muito algo; seleccionava as palavras que lhe fossem úteis para pedir-lhe que as verbalizasse, isto é, nomes de objetos ou ações que lhe pudesse oferecer rapidamente e de seu interesse (exemplo: “letras”, “cócegas”, “roda”,

etc.) e agia como se não a compreendesse de modo a que a criança se esforçasse para falar mais corretamente, contudo tinha de ter atenção no uso desta estratégia uma vez que poderia obter o resultado contrário ao pretendido se a levasse à frustração.

Durante a investigação pôde-se verificar os três estados de disponibilidade da criança referidos por Santiago e Tolezani (2011), que são o “rígido repetitivo”, o “isolado” e o “altamente conectado”; os quais o investigador preferiu apelidar de *brincadeira repetitiva* – estado caracterizado pelas atividades/ brincadeiras mais rígidas em que ela as repetia sempre do mesmo modo com as mesmas ações, tendo, por vezes, interagido com o facilitador, todavia sem tolerar variações nas mesmas; de *exclusão* – quando a criança estava em atividades de exclusão, dando sinais de que não estava disponível (sinal vermelho) para interação levando o adulto ao *joining*; e o de *altamente motivada* – quando a criança demonstrava-se interativa (ao revelar contacto visual e/ou físico ou tentativa de fala - sinal verde) e bastante envolvida na atividade, propiciando-se o momento ideal para que o adulto introduzisse uma variação na mesma e pudesse desafiá-la solicitando-lhe algo.

Constatou-se também que o estado em que o desenvolvimento da linguagem verbal se deu maioritariamente foi o *altamente motivada*, pois nestes momentos a criança estava mais aberta e motivada à interação do adulto, respondendo às suas solicitações de comandos verbais para obter certas ações dele, partilhando os seus interesses e desejos para ter a sua atenção e que fossem satisfeitos, e pelo simples prazer da brincadeira. O papel do facilitador foi impulsionador deste resultado, uma vez que se baseou nos interesses e padrões de resposta anteriores da criança para estimulá-la e motivá-la ao máximo nesta relação de reciprocidade com o outro. Kaufman (2016, p.57) denomina a motivação de “alavanca”, pois segundo este, é ela que faz com que haja aprendizagem e crescimento quando a criança está preparada.

A motivação constitui uma das técnicas advogadas por Kaufman (2016), na intervenção com crianças com PEA, e foi usada pelo investigador seguindo os três passos sugeridos para a sua implementação. Assim, aquando a criança apresentava um comportamento de *exclusão* o facilitador aplicava o *joining*; ao verificar que estaria pronta para interagir apresentava-lhe uma brincadeira dinâmica e divertida de que ela

gostasse, convidando-a a participar; e por fim, se esta mantivesse-se em *brincadeira repetitiva*, o investigador tentava que ela o aceitasse na mesma e que permanecesse o maior tempo possível envolvida com ele de modo a propiciar oportunidades de conversação, por outro lado se ela se demonstrasse *altamente motivada*, adicionava algo novo, exemplo disso: foi quando na atividade que envolvia as personagens Disney e o rodá-la dentro da arca do tesouro, o investigador ter solicitado à criança que dissesse: “roda” para ter essa ação do outro. Pôde-se comprovar a eficácia desta técnica no desenvolvimento da comunicação e a sua correlação, pois quanto mais a criança revelava-se motivada mais linguagem oral espontânea e por solicitação do outro manifestava.

Neste sentido, inicialmente, fez-se um levantamento dos interesses da criança no qual o investigador baseou-se para criar as suas atividades/ brincadeiras motivacionais. Não obstante, ao longo da implementação do programa foi alterando-os consoante o maior conhecimento que tinha sobre a criança, do seu desenvolvimento e de seus gostos, como por exemplo o uso de atividades de contacto físico como as cócegas.

No que concerne à comunicação não-verbal, mais uma vez, ao longo do estudo, como retrata o gráfico 8, os resultados aferidos corroboraram o que refere a literatura, existindo predominância dos gestos protoimperativos relativamente aos protodeclarativos.

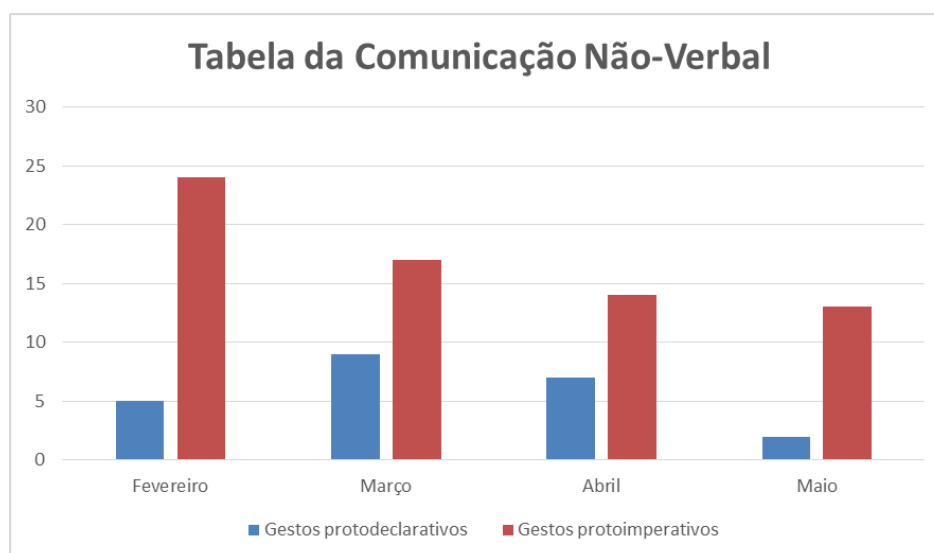


Gráfico 8 – Comunicação Não-Verbal ao longo da implementação do SRP

Podemos observar no gráfico que de fevereiro para março houve um aumento dos gestos protodeclarativos o que, indiretamente, nos leva a significar que a criança apresentou um maior interesse pelo outro e pela interação social; e usou estes gestos algumas vezes e não a fala para partilhar com o outro os seus interesses, pois como refere Altares (2008), estes gestos são isentos de meios linguísticos. Nos restantes meses verifica-se um decréscimo no seu uso, interpretamo-lo como efeito do uso mais frequente da linguagem oral. A criança continuou a partilhar os seus interesses com o outro, mas como nos indica o gráfico 7, utilizando cada vez mais a linguagem oral para se comunicar.

A nível dos gestos protoimperativos, houve igualmente um decréscimo ao longo da implementação do Programa Son-Rise, o qual não se evidenciou significativo do mês de abril para maio. O que nos ocorre destes resultados, é o facto da criança, como acima referido, usar cada vez mais a comunicação verbal, não recorrendo tanto aos gestos protoimperativos para obter os objetos e desejos satisfeitos.

Apesar de a comunicação não-verbal, no que concerne mais concretamente aos Gestos protodeclarativos e protoimperativos ter diminuído ao longo do estudo, a criança usou-a com frequência, no entanto acompanhada de uma crescente linguagem oral.

De uma forma geral, pudemos verificar que a criança revelou ganhos a nível social tendo atingido, na sua maioria, as metas traçadas para cada mês (currículo social). Essa evolução comprovou-se através da análise dos registos da “Tabela dos Estágios do SRP” (anexo XIX) realizados ao longo do estudo. Deste modo, constatou-se que a criança iniciou o programa apresentando competências nesta área enquadrando-se, segundo o Modelo de Desenvolvimento do SRP, no Estágio 1 progredindo no decorrer da investigação para o Estágio 2.

CONCLUSÕES DO ESTUDO

Esta investigação descreveu a implementação e condução de um programa de intervenção sobre o autismo, nomeadamente o SRP, em contexto escolar, com uma criança de idade pré-escolar com PEA, o qual verificou-se compatível com as OCEPE e benéfico para o desenvolvimento da comunicação/ linguagem da mesma. Deste pôde-se inferir algumas conclusões que em seguida se apresentam:

Assim, constatou-se a importância de o facilitador acreditar e identificar-se com a metodologia SRP para que esta resultasse benéficamente para a criança com PEA alvo da intervenção. Pois apenas com este sentir, ele pôde apresentar atitudes e ações de acordo com os princípios defendidos por este programa.

O Son-Rise Program[®] define o autismo como uma perturbação de interação social, advogando que o principal comprometimento das crianças com PEA consiste no relacionamento com os outros. Neste âmbito, o foco da intervenção do facilitador foi o de criar uma relação afetiva de confiança com a criança, revelando-lhe amor e aceitação pela pessoa que é. Deste modo, gradualmente foi-lhe transmitindo estabilidade e segurança, permitindo-lhe que lhe mostrasse espontaneamente a “porta de entrada” para o seu mundo e ele, sensível à sua disponibilidade assumindo um estilo responsivo, a de “saída” através do *joining* e das ações/ atividades motivadoras que lhe ofereceu intentando que despertasse para um mundo convencional aprazível de se estar e interagir. Acredita-se que esta foi a melhor forma de chegar à criança e poder ajudá-la a desenvolver a comunicação/linguagem, que era o cerne deste estudo.

Embora o total de horas semanais de intervenção direta no *playroom* não tenha sido o aconselhado pelo programa, a criança mostrou um desenvolvimento significativo na comunicação, como apontam os dados resultantes. Não podemos desconsiderar o papel da equipa da sala de pré-escolar que a criança frequentava e da família nesse desenvolvimento. No entanto, salienta-se que foi essencial para o seu desempenho, a sensibilização sobre o SRP que lhes foi realizada antes de se iniciar a implementação do programa e o pedido de colaboração com o uso de algumas estratégias partilhadas. Daí

despertou-se o interesse da mãe pelo método tendo acompanhado o investigador a uma ação de formação sobre o mesmo, contudo não o aplicou completamente pois no momento considerou não ter capacidade para se organizar dessa forma apesar de seguir utilizando algumas das suas estratégias.

Outra das características do SRP que importa referir é o *playroom*, que para alguns pode ser encarado como uma forma de exclusão e que as orientações de Kaufman (2016), para a sua conceção sejam extremamente radicais, neste estudo denotou-se um lugar benéfico para a criança se desenvolver. Pôde-se confirmar que a organização deste espaço e a escolha dos materiais/objetos a conter são, por si só, promotores de interação e comunicação. Este quarto de brincadeira foi pensado e construído à sua medida, das suas singularidades, por isso tornou-se em tão pouco tempo num lugar prazeroso e confortável para si.

Nunca se pretendeu que a criança passasse o seu dia escolar inteiro confinada no mesmo treino, apenas algumas horas. Todos sabemos que as salas da pré-escolar são riquíssimas em estímulos de diferentes naturezas, o que para as crianças com PEA não é o mais adequado. Por isso, este espaço funcionava quase como um *time out* preventivo, isto é, era-lhe oferecido este lugar onde não se sentisse sobre estimulada e pudesse baixar a guarda para a interação com o outro e consequentemente comunicar. Efetivamente, ali foi mais fácil encontrá-la disponível para comunicar e relacionar-se, porque: precisava de fazê-lo para obter os brinquedos/materiais que desejava; estes eram de seu interesse; sentia que tinha o controlo da interação, tendo o poder de iniciar e dar termo à mesma; sentia-se valorizada; os seus esforços para comunicar eram celebrados; etc. Assim e com as progressivas aproximações deste ambiente com o exterior, auxiliou-se a criança a desenvolver competências sociais preparando-a para o mundo real.

Ao longo destes quatro meses pôde-se verificar uma evolução progressiva na criança na sua comunicação/ linguagem, crescendo de uma linguagem verbal e não-verbal, sobretudo no âmbito instrumental, para uma linguagem mais social, não obstante no fim deste estudo a criança ainda necessitava de a desenvolver melhor. A sua linguagem oral foi passando dos sons para as palavras isoladas e daí para as frases, chegando a revelar, por fim, um a dois turnos de conversação. O aplicar o *joining* respeitando a

abertura da criança para a interação, o seguir as suas pistas de envolvimento e o usar a sua alta motivação para oferecer-lhe ações e desafiá-la a novas experiências foram estratégias que contribuíram para que ela usasse mais a fala de forma espontânea e quando solicitada.

Dado os resultados positivos alcançados, apesar de advirem de um estudo de caso e por isso ser necessário ter cuidado com as generalizações, parece ser plausível que aconteçam noutros casos e como tal o SRP se torne numa possível opção de intervenção, para além de no contexto domiciliário, no contexto escolar mais especificamente na educação pré-escolar com crianças com PEA. Não obstante, alerta-se para o facto de poder existir algumas limitações (não existência de salas para criação do *playroom* e/ou indisponibilidade de pessoas como voluntários) que condicionem a aplicação do programa neste contexto.

RECOMENDAÇÕES

Este estudo surgiu no alinhamento da investigação de Mota (2014), numa tentativa de contribuir para colmatar de certa forma a falta de estudos científicos sobre o SRP, inovando por ser em contexto escolar nomeadamente na valência de Pré-Escolar.

Os resultados positivos alcançados no que diz respeito aos benefícios deste programa na comunicação/linguagem de crianças com PEA na idade pré-escolar e a sua compatibilidade com as OCEPE, reforçam a necessidade de se realizarem mais estudos sobre este programa de modo a poder oferecer aos pais e profissionais um conhecimento mais rigorosos a nível de vantagens e desvantagens na implementação do mesmo em contexto escolar de pré-escolar e domiciliar para que a sua escolha a nível de intervenção seja cada vez mais segura e consciente.

Sugere-se que se realizasse uma investigação em moldes parecidos, em que a família e escola fossem treinados nesta metodologia, que a implementassem cumprindo o número de horas recomendado pelo Kaufman (2016) e a criação de um *playroom*.

Seria interessante aumentar a durabilidade do estudo, verificando a sua aplicabilidade no desenvolvimento das habilidades de socialização/interação no contexto de educação pré-escolar.

Uma vez que esta foi uma metodologia criada de pais para pais e entendendo como fundamental a sua envolvimento na escolha e implementação de qualquer método de intervenção com crianças com PEA, seria importante aplicar o método SRP num universo maior de participantes em contexto de pré-escolar e investigar sobre a satisfação/ opinião da família dessas crianças sobre este tipo de intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L e Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga, Psiquilibrios.
- A.P.A. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – quinta edição*. Lisboa, Climepsi Editores.
- Altares, S. M. (2008). Los inicios de la comunicación y el lenguaje. In: Dasí, M. G. e Altares, S. M. (coord). *Psicología del desarrollo: desde el nacimiento a la primera infância*. España, McGraw-Hill, pp. 129-157.
- Baron-Cohen, S., Allen, J., e Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*, 161, pp. 839-843.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bairrão, J. (coord.) (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- Candeias, A. A. (coord.) (2009). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas*. Évora, CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial – uma abordagem sobre o autismo*. S.L., Editorial Novembro.
- Coleta, N. R. (2012). *Crianças Autistas – A Balneoterapia como facilitadora dos processos interativos*. Lisboa, Instituto Piaget.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. 2^a Edição. Porto, Porto Editora.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa, LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de professores*. Porto, Porto Editora.

Faherty, C. (2009). *Asperger...O que significa para mim?*. Lisboa, Editorial Verbo.

Farrell, M. (2008). *Dificuldades de comunicação e autismo - Guia do professor*. Porto Alegre, Artmed.

Filipe, C. N. (2012). *Autismo – Conceitos, Mitos e Preconceitos*. Verbo, Lisboa.

Fortim, M.-F.(2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures, Lusodidacta.

Franco, M. G., Reis, M. J. e Gil, J. M. S. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações Específicas da Linguagem em contexto escolar*. Lisboa, Ministério da Educação.

Gómez et al.(1995). *Los inicios da comunicación: estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo*. Ministerio de Educación y Ciencia, SL, CIDE.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto, Porto Editora.

Kaufman, R. K. (2016). *Vencer o Autismo com o The Son-Rise Program®*. Lisboa, Papa-Letras®.

Latas, A. P. (2011). O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. In: Rodrigues, D. (Ed.) (2011) *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa, Instituto de Piaget, pp. 17- 28

Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo – Manual prático de intervenção*. Lousã, Lidel.

Macedo, A. M. M. (2014). *Famílias de crianças com perturbações do espectro do autismo: contributos para a compreensão das suas necessidades*. Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação de Lisboa.

Madureira, I. P., Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Universidade Aberta.

Maurice, C., Green G. e Stephen, L. (1996). *Behavioral intervention for young children with autism*. Pro-ed Texas, pp 308-309.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Col. Educação Especial. Porto, Porto Editora.

Orrú, S.E. (2016). *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes*. Prefácio de M.T.E. Mantoan. Petrópolis (RJ): Vozes.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – As boas notícias e más notícias. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 89-101.

Rogers, S. J. (2015). *Autismo – Compreender e agir em família*. Lousã, Lidel.

Schmidt C. *et alli*. (2015). Intervenção precoce e autismo: um relato sobre o Programa Son-Rise. *Psicologia em Revista*, 21(2/agosto), pp. 413-429.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto, Porto Editora.

Silva, M. O. E. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. – Colecção Ciências da Educação. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?*. Lisboa, Texto Editores.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2.^a Ed.). Lisboa, Livros Horizonte.

Tutt, R., Powell, S. & Thornton, M. (2006). Educational Approaches in Autism: What we know about what we do. *Educational Psychology in Practice*, 22 (1), pp. 69-81.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Na área das Necessidades Educativas Especiais – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO.

Vasconcelos, T. M. S. (2000). *Ao Redor da Mesa Redonda – A prática educativa de Ana*. Porto, Porto Editora.

Vidigal, M. J. e Bilreiro, M. (2011). *Por detrás do espelho – Reflexões sobre o mundo desconhecido da criança autista*. Lisboa, Trilhos Editora.

Vygotsky (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Lisboa, Dinalivro.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre, Bookman.

Documentos online

Antunes, J. F. (2014). *A Comunicação nas Perturbações do Espectro do Autismo - Um Estudo de Caso*. Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação. [Em linha]. Disponível em <<http://www.rcaap.pt/>>. [Consultado em 04/03/2015]

Araújo, J. I. R. (2008). *As Perturbações do Espectro do Autismo na Região Autónoma da Madeira*. Aveiro, Universidade de Aveiro. [Em linha]. Disponível em <<http://www.rcaap.pt/>>. [Consultado em 03/03/ 2015].

Associação Vencer Autismo. [Em linha]. Disponível em <<http://www.vencerautismo.org/>>. [Consultado em 20/03/2015].

Autism Treatment Center of America. [Em linha]. Disponível em <<http://www.autismtreatmentcenter.org>>. [Consultado em 20/03/2015].

Boni, M. e Welter, M. P. (2016). *Neurociência cognitiva e plasticidade neural: um caminho a ser descoberto*. [Em linha]. Disponível em <http://eventos.seifai.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2016/391.pdf>. [Consultado em 14/04/2018].

Delfrate, C. B., Santana, A. P. O. e Massi, G. A. (2009). A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*. 14(2). [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. [Consultado em 16/03/2015].

Ferreira, L. e Schmidt, C. (2011). Intervenção precoce e autismo: acompanhamento da implementação de um programa. [Em linha]. Disponível em <www.educasul.com.br/2011/.../Lívia%20de%20Oliveira%20Ferreira.pdf>. [Consultado em 23/03/2015]

Fitzgerald, S. (2010). Incorporando as Estratégias do Estilo Responsivo na Escola. *Inspirados pelo Autismo - Folheto informativo*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12865133/incorporando-as-estrategias-do-estilo-responsivo-na-escola>>. [Consultado em 14/04/2015].

Hogan, W. e Hogan, B K. (2007). The Son-Rise Program® Developmental Model. [Em linha]. Disponível em <http://www.autismtreatmentcenter.org/contents/other_sections/developmental_model.php> [Consultado em 23/03/2015].

Houghton, K. *et alii.* (2013). Promoting child-initiated social-communication in children with autism: Son-Rise Program intervention effects. *Journal of Communication Disorder*. [Em linha]. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021992413000518>>. [Consultado em 25/03/2015].

Magalhães, C. G. *et alli.* (2012). Déficits precoces da atenção compartilhada no autismo: evidência de um estudo de caso retrospectivo. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 34(4). [Em linha]. Disponível em <https://www.ebscohost.com/>>. [Consultado em 03/03/2015].

Marinho, S. *et alii.* (2007). Perturbações do Espectro do Autismo: Avaliação das competências comunicativas, sociais e linguísticas. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*. [Em linha]. Disponível em <https://www.ebscohost.com/> >. [Consultado em 13/04/2015].

Mesquita, V. S. e Campos, C. C. P. (2013). O método Son-Rise e o ensino de crianças autistas. *Revista Lugares de Educação*. 3(7). [Em linha]. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. [Consultado em 16/03/ 2015].

Mota, J. C. C. (2014). *Aplicação do modelo Son-Rise numa turma de ensino estruturado - Estudo de caso*. Porto, Universidade Fernando Pessoa. [Em linha]. Disponível em <http://www.arditi.pt>>. [Consultado em 18/03/2015]

Pedrosa, C. e Temudo, T. (2004). Perturbações da Fala e da Linguagem, *Nascer e Crescer: Revista do hospital de crianças maria pia*, Vol. XIII (4), pp 337-341. [Em linha]. Disponível em <http://repositorio.chporto.pt/bitstream/10400.16/658/1/Perturba%C3%A7%C3%B5es%20da%20fala.pdf>>. [Consultado em 02/02/2015].

PEE da EB1/PE de Santo António da Serra. (2011) [Em linha]. Disponível em <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pesaserra/P%C3%A1ginaInicial/tabid/12198/language/en-US/Default.aspx>>. [Consultado em 30/03/2015].

Pimenta, P. R. (2013). Resenha - O objeto autístico e sua função no tratamento psicanalítico do autismo. *Almanaque On-line – Revista electrónica do I P S N –M G.* (3). [Em linha]. Disponível em <<http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/almanaque/almanaque12.htm>>. [Consultado em 01/04/2015].

Rechenberg, M., Pimenta, P. e Rocha, P. (2013). Conhecendo outras abordagens no tratamento do autismo. [Em linha]. Disponível em <<https://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com/2013/04/12/conhecendo-outras-abordagens-no-tratamento-do-autismo/>> [Consultado em 31/03/2015].

Rivero, J. R. L. *et alli.* (2013). Implantação do método Son-Rise no Centro Neurológico da APAE de Araguaína-TO. *Revista Científica do ITPAC*, 6(3). [Em linha]. Disponível em <www.itpac.br/arquivos/Revista/63/4.pd>. [Consultado em 26/03/2015].

Saad, A. G. F. e Goldfeld, M. (2009). A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21(3/jul.-Set.). [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872009000300013>. [Consultado em 20/04/2019].

Santiago, J. e Tolezani, M. (2011). Encorajando a Criança a Desenvolver Habilidades Sociais no Programa Son-Rise. *Revista Autismo*, 1(1). [Em linha]. Disponível em <<http://www.revistaautismo.com.br>>. [Consultado em 01/04/2015].

Shire, S. Y., Gulsrud, A., Kasari, C. (2016). Increasing Responsive Parent–Child Interactions and Joint Engagement: Comparing the Influence of Parent-Mediated Intervention and Parent Psychoeducation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 46(5). [Em linha]. Disponível em <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4826805/>>. [Consultado em 13/08/2019].

Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*. (13). [Em linha]. Disponível em <<http://revistas.ulusofona.pt>>. [Consultado em 04/0/2015].

Souza, L. S. A. *et alli*. (2014). Avaliação do método Son-Rise aplicado às crianças com transtorno do espectro autista atendidas na sala mundo autista: Guilherme Rodrigues Fernandes, na APAE de Araguaína-TO. *Revista Científica do ITPAC*, 7(2). [Em linha]. Disponível em <<http://www.itpac.br/sites/revista-cientifica/edicoes-anteriores>>. [Consultado em 06/04/2015].

Thompson, C. K. e Jenkins, T. (2016). Training parents to promote communication and social behavior in children with autism: The Son-Rise Program. *Journal of Communication Disorder, Deaf Studies & Hearing Aids*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.omicsonline.org/open-access/training-parents-to-promote-communication-and-social-behavior-inchildren-with-autism-the-sonrise-program-2375-4427-1000147.php?aid=66836>>. [Consultado em 20/03/2019].

Tolezani, M. (2010). Son-Rise: Uma abordagem inovadora. *Revista Autismo*, 1(0).[Em linha]. Disponível em <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/son-rise-uma-abordagem-inovadora>>. [Consultado em 24/03/2015].

Vigotski, L.S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8. [Em linha]. Disponível em <<https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>>. [Consultado em 13/06/2019].

Williams, K. R. e Wishart, J. G. (2003). The Son-Rise Program intervention for autism: an investigation into family experiences. *Journal of Intellectual Disability Research*. 47(4/5). [Em linha]. Disponível em <<https://www.ebscohost.com/>>. [Consultado em 13/04/2015].

Legislação consultada

D.L. n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

D.L.R. n.º 33/2009/M de 31 de dezembro.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro.

“Aplicação do modelo Son-Rise na Educação Pré-Escolar: Implementação de um programa na área da
linguagem /comunicação - Estudo de caso”

Decreto de Lei n.º 54/2016 de 6 de julho